



Birgit Jank | Anja Bossen (Hrsg.)

Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration

Wissenschaftliche Edition

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik | 6/1

Birgit Jank | Anja Bossen (Hrsg.)

Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration

Universitätsverlag Potsdam

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de/> abrufbar.

Die Veröffentlichung der vorliegenden Forschungsergebnisse wurde durch die Unterstützung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und der Integrationsbeauftragten sowie durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. ermöglicht.

Universitätsverlag Potsdam 2017

<http://verlag.ub.uni-potsdam.de/>

Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam

Tel.: +49 (0)331 977 2533/Fax: 2292

E-Mail: verlag@uni-potsdam.de

Die **Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik** wird herausgegeben von Prof. Dr. Birgit Jank, Professur für Musikpädagogik und Musikdidaktik.

ISSN (print) 1861-8529

ISSN (online) 2196-5080

Das Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Umschlagfotos: Eberhard Gernandt; Fotos Beitrag Bianca Tänzer: Sibylle Bergemann, Rob de Vrij, Schülerzeitung Überflieger der Peter-Joseph-Lenné-Gesamtschule Potsdam; Fotos Herausgeberinnen: Foto B. Jank: Karla Fritze, Foto A. Bossen: Jörg Klam.

Lektorat: Anja Bossen

Satz: text plus form, Dresden

Redaktion: Anja Bossen, Alexander Lipp

Druck: docupoint GmbH Magdeburg

ISBN 978-3-86956-411-1

Zugleich online veröffentlicht auf dem Publikationsserver der Universität Potsdam:

URN <urn:nbn:de:kobv:517-opus4-400066>

<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-400066>

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung <i>Anja Bossen</i>	11
Inklusion – eine Vorverständigung <i>Tina Höft</i>	15
Musik im total verrückten Berliner Theater RambaZamba Erfahrungen professioneller musikalischer Arbeit mit Schauspielerinnen und Schauspielern, die mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen leben. (Eine Bilanz zum 25-jährigen Theaterjubiläum mit Ein- und Ausblicken) <i>Bianca Tänzer</i>	39
Warum Soziale Arbeit inklusive Musikpädagogik braucht <i>Christiane Gerischer</i>	67
Musik in der Sozialen Arbeit – Musik in der Jugendarbeit als Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen im Rahmen von Perkussions-Training und Bandarbeit <i>Jessica Platz</i>	81

Kulturelle Teilhabe und Inklusions-Erfahrungen im Kinderheim des KIDS e. V. Bernburg	111
<i>Carolin Ferchow</i>	
Sprach- und Schriftsprachförderung mit Musik in inklusiven Settings in der Primarstufe	127
<i>Anja Bossen</i>	
Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts als Grundlage einer inklusiven Musikpädagogik	157
<i>Christin Tellisch</i>	
Migration, Musik und Musikunterricht	181
<i>Kathrin Peschel</i>	
Möglichkeiten in der praktischen Musikaarbeit mit Geflüchteten	207
<i>Birk Budweis</i>	
Autorinnen und Autoren	235

Birgit Jank hat an der Humboldt-Universität promoviert, habilitiert und ein Gesangsstudium an der Eisler-Musikhochschule Berlin abgeschlossen, hatte Professuren an der Alice Salomon Hochschule Berlin, der Universität Hamburg und der Universität der Künste Berlin inne und übernahm nach weiteren Rufem 2003 den Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam. Sie ist Mitgründerin der Hochschule Clara Hoffbauer Potsdam und hat verschiedene Spitzenpositionen in musikpädagogischen und bildungspolitischen Gremien, Verbänden und Akkreditierungen im In- und Ausland übernommen. In ihrer Potsdamer Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik (fsymp) stehen Forschungsschwerpunkte wie die Liedforschung und -didaktik, Musik und Inklusion, Jugendmusikkulturen und Musikpädagogik oder die Historische Musikpädagogik im Vordergrund.



Anja Bossen lehrt und forscht seit 2012 am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam in den Schwerpunkten Inklusion (Sprache), Musikalische Bildung und Interdisziplinäres Ästhetisches Arbeiten. 2009 promovierte sie über das Thema „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“. Von 2010 bis 2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerfortbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht. Seit 2016 ist sie Mitglied der AG Sprachbildung am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam.



Vorwort


Seit mehr als einem Jahrzehnt haben es sich die am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam wirkenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unter meiner Leitung zum Ziel gesetzt, in der Tradition einer Systematischen Musikpädagogik verschiedene gesellschaftsrelevante Diskurse aufzunehmen, die sich einem zutiefst humanen, inklusiven und anerkennenden Musikunterricht verpflichtet fühlen.

Mit den Promotionen am Lehrstuhl von Anja Bossen zum Thema „Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen“ (2009), von Jutta Möhle zum Thema „Instrumentalunterricht bei chronischer Erkrankung im Grundschulalter. Eine Fallstudie“ (2011), von Christin Tellisch zum Thema „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ (2014) und von Karsten Kiewitt zum Thema „Emotionales Musikerleben bei Demenz. Eine Studie zur Wirkung des Musikhörens auf das emotionale Erleben Demenzbetroffener“ (2014) wurden einschlägige Forschungsergebnisse zum Themenschwerpunkt „Inklusion und Partizipation in der Musik“ an der Universität Potsdam vorgelegt, die in einer internationalen Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ in 2013 und in 2016 und 2017 durch das durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. geförderte Projekt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ weiter ausgebaut werden konnten. Begleitend wurde bei den Studierenden Forschendes Lernen initiiert, indem sie in Bachelor- und Masterarbeiten Einzelthemen zur Inklusion und Integration bearbeiten und öffentlich in Disputationen präsentieren konnten.

Alle hier in diesem Band vertretenen Autorinnen und Autoren sind oder waren Studierende, Lehrende, Promovenden oder Habilitanden am Lehrstuhl Musikpädagogik und Musikdidaktik und haben einen anregenden gemeinsamen Verständigungsprozess angestoßen, dessen ausgewählte Ergebnisse in Form einer Lehrmaterialsammlung nun vorgestellt werden.

Mit diesen Beiträgen soll bewusst ein Gegenpol zu gegenwärtigen Verdrängungstendenzen akademischer und wissenschaftlicher Ansprüche und Zielsetzungen einer Systematischen Musikpädagogik zu (Un-)Gunsten neomusischer und rein praktizistischen Strömungen gesetzt werden.

Mein großer Dank richtet sich an alle Mitwirkenden der Bände für ihr solidarisches Engagement und besonders an Dr. Anja Bossen, die in sehr kompetenter Weise die Bearbeitung der Texte übernommen hat.

A handwritten signature in blue ink, reading "Regil Hank". The signature is written in a cursive style with a large, sweeping initial "R".

Lehrstuhlinhaberin Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam

Einleitung

Anja Bossen

Der vorliegende Band 6/1 der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik dokumentiert den seit Jahren am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik an der Universität Potsdam (Prof. Dr. Birgit Jank) bestehenden Fokus auf Inklusion in der Lehrerbildung. Mit der Internationalen Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ am 23. und 24. Mai 2013, die in Kooperation mit der Hoffbauer Berufsakademie Potsdam (heute Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam), dem Bereich Sozialwesen der Fachhochschule Potsdam sowie mit Partnern aus Österreich und Spanien organisiert wurde, wurde der besondere Stellenwert des Themas „Inklusion“ am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik auch nach außen hin sichtbar. Die Forschungsstelle Systematische Musikpädagogik lud hierzu Experten aus Wissenschaft, Bildungspolitik und Praxis ein. In Vorträgen, Diskussionen und kritischen Reflexionen gingen sie der langen Tradition und den aktuellen Entwicklungen nach, in denen sich Musik und Musikpädagogik mit sozialen und inklusiven Fragestellungen, theoretischen Entwürfen sowie mit Methoden praktischer Arbeit bereits auseinandergesetzt haben bzw. aktuell auseinandersetzen. Zu Beginn wie auch zum Abschluss der Tagung diskutierten die Experten die erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Dimensionen von Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten.

Die Eröffnungsdiskussion unter der Moderation von Lehrstuhlinhaberin Prof. Dr. Birgit Jank folgte der Fragestellung „Wie viel Musik brauchen die Soziale Arbeit und die Inklusionspädagogik?“. Gegenstand der Diskussion waren die Spannungsfelder in der Vermittlung von Inklusion in allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Zusammenhängen und aus der Sicht des Faches Musik, die hochschuldidaktische Umsetzung des Inklusionsgedankens in Hochschulen der Lehrerbildung und der Elementar- und Sozialpädagogik und die Frage der Einordnung von Inklusion in den allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Bereich oder in die

ästhetischen Fächer. Darüber hinaus wurden Möglichkeiten eines Transfers von best-practise-Beispielen in den Hochschulbereich, bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie historische Dimensionen von Musik in sozialen Feldern und in der Sonderpädagogik bzw. in der Inklusionspädagogik diskutiert.

Das Abschlussforum – ebenfalls moderiert von Prof. Dr. Birgit Jank – zeigte unter dem Thema „Politische Dimensionen und Kooperationen für Musik in sozialer Arbeit und der Inklusionspädagogik“ bildungspolitische Dimensionen der Tagungsthematik, verschiedene Möglichkeiten und Formen von Kooperation sowie Möglichkeiten der Vernetzung von Politik, Schule und Freizeitbereich in der Musikpädagogik im Kontext sozialer Arbeit und in Inklusionszusammenhängen auf. Ausgehend von der Situation des Musikunterrichts lagen die Schwerpunkte der Diskussion auf Möglichkeiten der und Problemen in der Zusammenarbeit von privaten und staatlichen Einrichtungen mit musikpädagogischem Schwerpunkt, z. B. zwischen der Universität Potsdam und der Hoffbauer Berufsakademie, Schule und Musikschulen u. a. In der Diskussion kristallisierte sich vor allem die Erfüllung von Qualitätskriterien, wie sie beispielsweise in dem unter der Leitung von Prof. Dr. Birgit Jank durchgeführten Singeprojekt „Belcantare Brandenburg“ und anderen Musikprojekten bereits formuliert wurden, als notwendige Gelingensbedingung von Inklusion heraus. Weiterhin wurden die Notwendigkeit von nachhaltigen Fortbildungsangeboten für Musiklehrkräfte zu Musik und Inklusion sowie die Bereitstellung von spezifischen Unterrichtsmaterialien und professioneller personeller Unterstützung evident. Abschließend wurde darüber hinaus die Forderung nach besseren Rahmenbedingungen bei der Umsetzung von Inklusion erhoben.

Bereichert wurde die Veranstaltung durch zwei musikalische Aufführungen, die die künstlerischen Dimensionen des Tagungsthemas aufnahmen: Zum einen präsentierte sich das RambaZamba Theater Berlin, ein Ensemble von Schauspielerinnen und Schauspielern, die mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen leben, zum anderen stellten Studierende der Universität Potsdam ihr Projekt „A-C-E-Musikimprovisationen“ vor.

Zugleich markierte die Tagung den Auftakt für zahlreiche Forschungsarbeiten zu Musik in Inklusion und Integration aus verschiedenen Perspektiven, deren breites Spektrum Eingang in die Tagungsthematik und damit auch in diesen Band fand.

Tina Höft diskutiert vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention kritisch die Umsetzung der Inklusion an Schulen. Dabei werden als verschiedene Problemfelder das heterogene gesellschaftliche Verständnis von Inklusion sowie schulpolitische Barrieren identifiziert und Lösungsansätze aufgezeigt. Anschließend werden die besonderen Chancen, die das Fach Musik für Inklusion bietet, herausgestellt und Konsequenzen für die methodisch-didaktische Umsetzung eines inklusiven Musikunterrichts abgeleitet.

Bianca Tänzer stellt in ihrem Beitrag das Berliner Theater RambaZamba vor, dessen Ensemble sich aus Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen zusammensetzt, und zeichnet die Erfolgsgeschichte des Theaters mit seinen zahlreichen und vielseitigen Musikproduktionen von 1990 bis heute nach.

Christiane Gerischer arbeitet den besonderen Stellenwert künstlerisch-ästhetischer Prozesse für die Inklusion heraus und stellt das Konzept der dualen Bachelorstudiengänge „Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit“, „Sprache und Sprachförderung in Sozialer Arbeit“ und „Bewegungspädagogik und Tanz in Sozialer Arbeit“ an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam (ehemals Hoffbauer Berufsakademie) mit seinen ästhetisch-kreativen Spezialisierungen vor.

Carolin Ferchow skizziert ihre Erfahrungen und Erlebnisse als anleitende Pädagogin im Kinderheim KIDS e. V. Bernburg, die im Rahmen ihres Dualen Studiums an der Clara Hoffbauer Fachhochschule in der Musikaarbeit mit den Kindern und Jugendlichen bei den Proben und der Aufführung des Märchens „Der Froschkönig“ entstanden. Dabei erschließen sich die positiven Effekte von Musikaarbeit innerhalb der Sozialen Arbeit aus einer sehr persönlichen Perspektive heraus.

Auf die besonderen Potenziale von Bandarbeit und Perkussion in der Sozialen Arbeit für die Entwicklung von Soft Skills wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sozialkompetenz bei Jugendlichen verweist der Beitrag von Jessica Platz. Der Beitrag stellt zunächst die Bedeutung der Musik für die Jugendlichen dar und erläutert den Einfluss des Mediums Musik auf deren Identitätsentwicklung. Weiterhin folgt ein Transfer auf die Praxis der Bandarbeit und des Perkussionstrainings unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der anleitenden Pädagoginnen und Pädagogen.

Der Beitrag von Anja Bossen zeigt auf der Basis des linguistischen Sprachkompetenzmodells von Konrad Ehlich (2005) Möglichkeiten der

rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Sprach- und Schriftspracherwerbs bei Schülerinnen und Schülern mit diagnostiziertem Sprachförderbedarf auf. Dabei werden die Potenziale verschiedener musikalischer Bausteine für die Förderung sprachlicher Teilkompetenzen anhand von zahlreichen Praxisbeispielen dargestellt.

Christin Tellisch stellt die Ergebnisse einer qualitativen empirischen Studie zu Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht verschiedener Schulformen aus interaktionstheoretischer Sicht dar. Vor dem theoretischen Hintergrund der Anerkennungstheorien von Gerhard Himmelmann (2002) und Axel Honneth (1992; 2004), der Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel (1995) sowie Befunden der Kinder- und Menschenrechtsforschung analysiert Tellisch die Lehrer-Schüler-Interaktionsqualität in mehr als 1000 Unterrichtssituationen und entwickelt auf der Basis ihrer Befunde ein Plädoyer für einen inklusiven, humanen Musikunterricht als Bestandteil der Musiklehrerbildung.

Katrin Peschel geht der Frage nach, wie sich das Verhältnis nach Deutschland geflüchteter Menschen zu Musik und Musikunterricht darstellt. Auf der Basis von Interviewausschnitten mit geflüchteten Jugendlichen und ihren Eltern aus Tschetschenien, Turkmenistan, Syrien, Afghanistan und dem Iran wird deutlich, dass sich das Verhältnis der Befragten zu Musik und damit auch zum Musikunterricht je nach Herkunft äußerst unterschiedlich gestaltet und mit der Aufenthaltsdauer in Deutschland teils gravierenden Veränderungsprozessen unterliegt. Peschel verweist auf die musikalische Expertise, die Schülerinnen und Schüler aus anderen Ländern in den Musikunterricht mitbringen, mahnt jedoch zugleich einen behutsamen Umgang damit an.

Birk Budweis befasst sich mit den Gelingensbedingungen von Musikarbeit mit Geflüchteten. Dabei werden zwei Modelle (eintägiger Workshop versus längere Projektarbeit) aus dem Potsdamer Projekt „Heimatsounds“ einander gegenübergestellt und auf den Grad der jeweiligen Zielerreichung des Projektes hin überprüft, um abschließend aus den Ergebnissen entsprechende Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen für die Konzeptionierung weiterer Musikprojekte in der Flüchtlingsarbeit abzuleiten.

Inklusion – eine Vorverständigung

Tina Höft

1. Inklusion im aktuellen gesellschaftlichen Kontext

Der Begriff der Inklusion erlangte nach der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von 2008 Aktualität wie einen immensen Bedeutungszuwachs. Zunächst wird der Sinngehalt des Wortes Inklusion – auch in Abgrenzung zur Integration – definiert, bevor der Auslöser der aktuellen Bildungsdebatten, der Artikel 24 der UN-Konvention, näher beleuchtet wird.

1.1 Definition und Ziele der Inklusion

„Ein Schulsystem muss sich nach den Menschen richten, nicht die Menschen nach dem System.“¹

Seit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen nimmt der Begriff „Inklusion“ einen bedeutenden Bestandteil im (nicht nur) deutschen Bildungssystem ein (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7). Er wird als „das große Thema der kommenden Jahre – (schul-)politisch, pädagogisch, organisatorisch“ (ebd.) – gehandelt, doch was bedeutet „Inklusion“ auf schulischer Ebene? Wie ist Inklusion begrifflich determiniert und was ist das Ziel dieser bildungspolitischen Neuordnung?

Den Grundsatz der Inklusion bildet das Bewusstsein dafür, dass „alle [Menschen] [...] gleich und alle [...] verschieden [sind], [dass] keiner [...] ausgeschlossen [wird]“ (Schmies/Leidig 2012, S. 81). Unabhängig von gesellschaftlichen Anforderungen sei jeder Mensch vollwertig; jeder Mensch sei ein besonderer Mensch. Dies beinhaltet die Verpflichtung,

1 Interview mit Otto Herz: http://otto-herz.de/?page_id=6.

andere Menschen als gleichberechtigt anzusehen, sowie das Recht, selbst als gleichberechtigt anerkannt zu werden (vgl. ebd.). Dieser Leitspruch erinnert zwar an Artikel 3 des Grundgesetzes,^{2,3} ist jedoch auf schulischer Ebene bislang nicht vollends realisiert worden, wie dem Wehruf Jutta Schölers zu entnehmen ist: „Alle, wirklich alle Menschen sind verschieden. Eine Selbstverständlichkeit. Weshalb akzeptiert das deutsche Schulsystem nicht alle Menschen, so wie sie sind? Weshalb werden in Deutschland – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – die Kinder bereits vor Beginn der allgemeinen Schulpflicht sortiert?“ (Schöler 2009, S. 9). Behinderte Menschen gelten als krank und behandlungsbedürftig, weshalb ihnen erforderliche Hilfe in Sondereinrichtungen geboten wurde. Diese „Institutionalisierung“, wie Schöler und Theunissen sie kritisieren, bedeute soziale Isolation, Fremdbestimmung und Segregation behinderter Menschen (vgl. Theunissen 2011, S. 21).

Das Konzept der Inklusion soll dem starren, dreigliedrigen Schulsystem Abhilfe schaffen. Wie von Otto Herz im voranstehenden Zitat formuliert, setzt Inklusion als Bemühung um die Einheit aller Menschen bei einer Systemveränderung an (Radke 2012, S. 14): Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen sollen Zugang zu jeder Schulform erhalten und Behinderte wie Nichtbehinderte sollen gemeinsam unterrichtet werden. Björn Tischler formuliert dazu folgendes Ideal: „Inklusive Bildung verfolgt letztlich die völlige Auflösung von schulischen Sondereinrichtungen“ (Tischler 2011, S. 16).

Inklusion hat nicht nur das Bestreben, Behinderte im schulischen Kontext einzuschließen, vielmehr wird Inklusion als die Forderung nach einem gesamtgesellschaftlichen Wandel bezüglich existierender Stigmata deklariert:

„Die Bewusstseinsbildung von Menschen ohne Behinderung ist wesentliche Voraussetzung für die Weiterentwicklung der immer noch vielfach separierenden Gesellschaft hin zu einer zunehmend inklusiven Gesellschaft.“ (Merkt 2012, S. 25)

2 Homepage des juristischen Informationsdienstes: <http://dejure.org/gesetze/GG/3.html>.

3 Gemeint ist vor allem Artikel 3, Abs. (1) und (3): „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. [...] Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (ebd.).

1.2 Abgrenzung von Inklusion und Integration

Greifbarer und klarer wird der Begriff „Inklusion“ in der Abgrenzung zur Integration, mit der sie fälschlicherweise häufig gleichgestellt wird: Ein besonderer Anlass zur Abgrenzung der Begriffe „Inklusion“ und „Integration“ ist die große öffentliche Aufregung über die Übersetzung des Artikel 24 der UN-Konvention. Die Übertragung des englischen „to include“ in das deutsche „integrieren“ wurde vielfach von Kritikern bemängelt (vgl. Metzger 2011, S. 17). Handelt es sich hierbei nur um eine terminologische Bagatelle? Und wenn nein, warum ist die Unterscheidung von Inklusion und Integration so maßgeblich? Um diese Fragen zu beantworten, ist es notwendig, zunächst den Begriff der Integration zu definieren.

Spricht man von sozialer oder schulischer Integration, so bedeutet dies, dass „Andere [...] in Lerngruppen der Gleichen einbezogen [werden], wenn sie als integrationsfähig angesehen werden – wenn sie nicht als integrationsfähig angesehen werden, findet wiederum Segregation statt“ (Schmies/Leidig 2012, S. 81). Die Voraussetzungen für Integration müssen immer von dem zu integrierenden Individuum erfüllt werden (vgl. ebd.). Das führt zu folgendem Szenario:

„Streng genommen, bedeutet die Integration eines Schülers in die Regelschule, dass er den Anforderungen dieser Schulart gerecht werden muss, gegebenenfalls mit Unterstützung durch gewisse Förderangebote. Das System, in das er hineinkommt, wird durch seine Anwesenheit also nicht tangiert. Weder ändert sich der Lehrplan noch das Arbeitstempo oder die Unterrichtsgestaltung. Wer trotz der angebotenen Fördermöglichkeiten nicht mitkommt, bleibt eben auf der Strecke und ist für die Regelschule ungeeignet.“ (Radke 2012, S. 12)

Was Radke übersteigernd äußert, trifft den Kernkritikpunkt schulischer Integration: Individuen müssen sich an ein bestehendes System anpassen. Dass schulische Integration trotzdem eine gesellschaftliche Integration fördern kann, steht außer Frage. Die Einordnung von Individuen nach ihrer Integrationsfähigkeit ist jedoch eine Etikettierung, derer sich die Inklusion abzuwenden versucht. Statt „nur“ zu integrieren, sollen

Strukturen und Auffassungen dahingehend aufgeweicht werden, dass die Unterschiedlichkeit zur Normalität wird (Tischler 2011, S. 16). Denn erst, wenn alle als gleich betrachtet werden, besteht die Notwendigkeit, das System umzugestalten (vgl. Schmies/Leidig 2012). Der Unterschied zwischen Integration und Inklusion ist folglich gravierend. Nicht vorenthalten werden soll an dieser Stelle die brisante Spekulation Theunissens als anschauliches Beispiel des Protestes gegen die fehlerhafte Übersetzung:

„Angesichts hoher Staatsverschuldung könnte einigen Bundesländern und Kommunen die dilettantische Übersetzung und Auslegung von Inklusion als Einbeziehung statt Nicht – Aussonderung und unmittelbare Zugehörigkeit willkommen sein, um ein Festhalten an ihrer bisherigen segregierenden Schulpolitik zu legitimieren. Gestattet sie die kritische Rückfrage, ob dies womöglich politisch gewollt war. Es können aber ebenso bloße Unkenntnis oder ein mangelndes Problembewusstsein mit im Spiel sein, wenn zwischen Integration und Inklusion unzureichend differenziert wird.“
(Theunissen 2012, S. 26)

Mittlerweile existieren sogenannte „Schattenübersetzungen“, um dem terminologischen Fehler und eventuellen schulpolitisch mangelhaften Konsequenzen entgegenzuwirken (vgl. Metzger 2011, S. 17).

1.3 Die UN-Behindertenrechtskonvention (Artikel 24)

Nach der Begriffsverständigung und der Abgrenzung von Inklusion und Integration wird nun der Auslöser dieser Diskussionen näher ins Licht gerückt: Wie kam es zu dieser UN-Konvention und was sind die genauen Inhalte des Artikels 24, die das Bildungssystem „revolutionieren“ sollen?

Jede Gesellschaft ist ständig mit Fragen der Exklusion, Inklusion, des Ausschlusses und der Sonderbehandlung konfrontiert. Institutionen, die als übergeordnete Definitionsmacht akzeptiert sind, reagieren auf diese Fragen und geben Antwort. Eine dieser Institutionen ist die Organisation der Vereinten Nationen, welche völkerrechtliche Standards verbindlich für die Mitgliedsstaaten festlegt (vgl. Merkt 2012, S. 23). Nach der Ratifi-

zierung der Konventionen der UN durch die Länderregierungen wird die Konvention in dem jeweiligen Land Gesetz (vgl. ebd.). In Deutschland ist die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen am 26. 03. 2009 in Kraft getreten (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7) und wurde insgesamt von bislang 110 Ländern ratifiziert (Merkt 2012, S. 23).

Der Präambel schließen sich 50 Artikel an, die sich unter anderem mit Gleichberechtigung und Nichtdiskriminierung (Artikel 5), Schutz der Unversehrtheit der Person (Artikel 17), unabhängiger Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft (Artikel 19), Arbeit und Beschäftigung (Artikel 27), Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport (Artikel 30) und angemessenem Lebensstandard und sozialem Schutz (Artikel 28) befassen (vgl. Bundesgesetzblatt 2008).

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht Artikel 24, der die Rechte Behinderter im Hinblick auf Gleichheit der Bildungschancen erfasst (vgl. ebd., S. 18 ff.). Dort steht festgeschrieben, dass „die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [gewährleisten] mit dem Ziel, die menschlichen Möglichkeiten [...] zur Entfaltung zu bringen, [...] Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit [und] ihre Begabungen [...] voll zur Entfaltung bringen zu lassen [sowie] Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (ebd., S. 18). Dazu „stellen die Vertragsstaaten sicher, dass Menschen mit Behinderungen nicht [...] vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und [...] nicht [...] vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (ebd.).

Um diese Rechte auf erfolgreiche Bildung zu verwirklichen, sollen die Vertragsstaaten angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen treffen und unterstützende Angebote bereitstellen (vgl. ebd., S. 19). Einige dieser Vorkehrungen sind unter Absatz 3 erfasst. Beispielsweise sollen die Vertragsstaaten das Erlernen von alternativer Schrift, Formaten der Kommunikation bzw. Kommunikationsmittel, wie etwa der Gebärdensprache, erleichtern, mit dem Ziel, eine bestmögliche schulische sowie soziale Entwicklung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Der letzte Absatz (Absatz 4) wird hinsichtlich der Umsetzung konkreter und gibt einen zukunftsweisenden Ausblick: Die Vertragsstaaten „treffen [...] geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, [...] und zur Schulung von Fachkräften [...] auf allen Ebenen des Bildungswesens [...], [um] Menschen mit Behinderun-

gen [...] Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen“ (ebd., S. 19 ff.) zu ermöglichen.

Wie den Zitaten aus Artikel 24 zu entnehmen ist, ist die Förderung inklusiver Maßnahmen seitens des Staates eindeutig festgeschrieben. Letztlich obliegt es jedoch den einzelnen Bundesländern, Modelle zu entwickeln, die sowohl der UN-Konvention als auch den real vorhandenen Strukturen gerecht werden (vgl. Weigl/Metzger 2011, S. 7).

2. Kritische Reflexion der Umsetzbarkeit von Inklusion an Schulen

Was auf dem Papier der Konvention vielversprechend wie auch wünschenswert klingt, bedarf einer kritischen Prüfung in Hinblick auf die Umsetzbarkeit. Das Gesetz ist verabschiedet, doch wie intensiv wird an der Umsetzung gearbeitet? Welche Barrieren könnten der Verwirklichung der Ziele im Wege stehen? Wo liegen Unwägbarkeiten und Schwachstellen, und welche Chancen eröffnet die neue „Pflicht der Inklusion“?

2.1 Problemfelder

Als zwei große Problemfelder der erfolgreichen Umsetzung von Inklusion lassen sich das gemeinggesellschaftliche Verständnis von Behinderung und schulpolitische Prozesse bzw. Barrieren ausmachen. Beide werden im Folgenden näher ausgeführt.

2.1.1 *Das gesellschaftliche Verständnis*

Die Akzeptanz von Menschen mit Behinderungen jedweder Art ist in unserer Gesellschaft längst keine Selbstverständlichkeit – einerseits ein Problem, das der Inklusion entgegensteht, andererseits eines der größten Motive der UN-Konvention, dies zu ändern (vgl. Bundesgesetzblatt 2008, S. 9 f.). Die Ablehnung anders gearteter Menschen resultiert unter anderem aus der inneren Barriere, Behinderte in einer ewigen Rolle als „Sorgenkinder“ zu betrachten: Behinderte benötigen Unterstützung,

Hilfe, stehen vermeintlich ihr Leben lang in der Position des „Nehmenden“, und ihre Tätigkeiten müssen stets in anderen als den üblichen Kontexten bewertet werden (vgl. Merkt 2012). Kontakte von Nicht-Behinderten zu Behinderten werden aufgrund von Spannungen, Unkenntnis über die Erlebniswelt des anderen, Verhaltensunsicherheit und Ambivalenzempfinden oft einfach vermieden (vgl. ebd.). Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass seitens der Behinderten ebensolche Berührungängste herrschen. Vielerorts wird deutlich, dass eine Ausgrenzung nicht der Behinderung selbst zuzuschreiben ist, sondern dass Individuen in ihrer Entwicklung durch gesellschaftliche Bedingungen behindert werden (vgl. Schöler 2009, S. 11). Da die Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen als starr und schwer veränderbar angesehen werden, könnte dies ein Grund zur Resignation sein (vgl. Merkt 2012, S. 33); zumindest gestattet es folgende Fragen: Wie soll Inklusion in der Schule funktionieren, wenn die Gesellschaft (noch) keine inklusive ist? Wie kann sich der Blick auf Menschen mit Behinderung ändern?

Mögliche Lösungsansätze bieten nationale Kampagnen, Schulungsprogramme, vor allem aber eine verstärkte, reale Präsenz von Behinderten mitten in der Gesellschaft, ein einfaches Da-Sein (vgl. ebd., S. 25). Wird der Blickwinkel auf behinderte Menschen normalisiert und auf Leistungen, die sie in der Gesellschaft erbringen, gelenkt, so ist es möglich, sie in der Rolle der „Gebenden“ zu sehen. Erst dieser Rollenwechsel ermöglicht eine Begegnung auf Augenhöhe (vgl. ebd., S. 28 f.) und stellt die Weichen für eine inklusive Gesellschaft.

2.1.2 *Schul(polit)ische Barrieren*

Auch wenn die Inklusion einen verheißungsvollen Fortschritt bezüglich der Menschenrechte Behinderter bedeutet, so ist die Euphorie an Schulen und bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Bildungswesens oft eher verhaltener Natur. Es ist zu beobachten, dass Schulen und Lehrkräfte sich von dem neuen Gesetzesentwurf „überrumpelt“ fühlen (vgl. Kloth 2012, S. 108 f.) – dies hat vor allem zwei Gründe: Zum einen wurde eine Vielzahl von Lehrkräften nicht ausgebildet, inklusiven Unterricht zu gestalten, zum anderen mangelt es an Ressourcen, um eine erfolgreiche „Bildung für alle“ zu garantieren. Auch Weigl und Metzger weisen darauf hin:

„Fakt ist, dass momentan die staatlichen Schulen auf allen Ebenen noch unzureichend vorbereitet sind. Um dem abzuweichen, sind in den kommenden Jahren enorme schulpolitische Anstrengungen nötig.“ (Weigl/Metzger 2011, S. 7)

Vier Jahre sind vergangen, seit die UN-Konvention in Deutschland in Kraft trat – umso schockierender ist die Auskunft des Bildungsministeriums Brandenburg:

„Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport erarbeitet gegenwärtig einen Entwicklungsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich und zur Entwicklung einer ‚Schule für alle‘ im Land Brandenburg.“ (MBJS 2013)

Dass das Schulgesetz momentan neu bearbeitet und den Standards der Inklusion angepasst wird, ist zwar erfreulich, was jedoch betroffen macht, ist, dass (Brandenburger) Schulen bereits seit vier Jahren ohne reale Aktionspläne mit Gedanken der zukünftigen Umsetzung von Inklusion befasst sind. Auch Kloth (2012, S. 108) merkt an, dass „der Inklusionsprozess [...] bislang eher schleichend“ verläuft.

Dies hat zur Folge, dass ein Missverhältnis entsteht zwischen der Pflicht der Umsetzung der UN-Konvention und einer Bereitstellung von Ressourcen in praxi. Es müssen jedoch erst die Rahmenbedingungen geschaffen werden, ehe inklusive Bildung stattfinden kann.

Doch welcher Ressourcen bedarf es bei der Realisierung der Inklusion im Bildungssystem? Was sind die Rahmenbedingungen, über deren momentanes Fehlen vielfach geklagt wird?

An erster Stelle sei die finanzielle Ausstattung der Schule genannt, denn „Inklusion funktioniert nur, wenn man sehr, sehr viel Geld hineinsteckt, [...] [sonst] bleibt Inklusion eine geschickt vermarktete Mogelpackung auf Kosten der Schülerinnen und Schüler“ (Tischler 2011, S. 17). Es müssen Investitionen finanzieller, räumlicher und materieller Art erfolgen: Sei es ein barrierefreier Zugang zur Schule, barrierefreie Zugänge zu allen Klassenräumen (inkl. der Fachräume), Installation besonderer Lernhilfen – all dies ist mit hohen Kosten verbunden.

Zudem bedarf es der Bereitstellung multiplerer Lernmaterialien (vgl. Kloth 2012, S. 104 ff.), um jedem Kind den für ihn optimalen Lernzugang zu schaffen. Um diese differenzierte Lehre zu gewährleisten, sollten auch

Klassengrößen minimiert und personelle Ressourcen aufgestockt werden – ein weiterer Kostenfaktor. Ein größeres Spektrum an Heterogenität verlangt eine andere Aufbereitung und Strukturierung des Unterrichtsstoffes und der Lernphasen, was wiederum einen erhöhten Arbeitsaufwand für die Lehrkräfte bedeutet. Sofern sie dies überhaupt inhaltlich leisten können: Lehrer müssen qualitativ hochwertig fortgebildet werden, um der angepasst individuellen Förderung Behinderter gerecht zu werden (ebd., S. 104 f.). Auch Schmidt stellt unmissverständlich die Notwendigkeit der angepassten Lehre dar:

„Im schlechtesten Falle läuft der Unterricht folgendermaßen ab: Alle Kinder einer Klasse lösen dieselbe Aufgabe mit derselben Methode in derselben Zeit. [...] Wo immer Unterricht so gestaltet wird, dass alle mit derselben Herausforderung konfrontiert werden, produziert er zwangsläufig unter- bzw. überforderte Kinder. [...] [E]ffizientes Lernen kann es nur durch individuell abgestimmte Übungen geben. Wer leistungsfähige Schüler/innen will, muss individuell fördern.“
(Schmidt 2012, S. 29)

Dies betrifft nicht nur eine breitere Vielfalt der Möglichkeiten zur Aneignung des Lernstoffes; auch Kriterien der Leistungserfassung und -bewertung müssen angepasst und überdacht werden: „[W]ir [müssen] Abschied nehmen [...] vom strikten leistungsorientierten Lernziel. Nicht das Ziel müsste im Fokus der Schule liegen, sondern der Prozess, der zu diesem Ziel führt“ (Radke 2012, S. 13).

Werden die aufgeführten Rahmenbedingungen nicht erfüllt, so entsteht der Eindruck, dass es sich bei dem Paradigmenwechsel „Inklusion“ lediglich um eine Sparmaßnahme handelt, von der kaum ein Beteiligter profitiert: Behinderte werden nicht angemessen gefördert, Lehrkräfte werden überfordert, Schulen können dem Gesetzesentwurf nicht gerecht werden – das gut gemeinte Konzept könnte scheitern. Beschränkt sich Inklusion lediglich auf das „Hinzufügen“ von Behinderten, entsteht ein Mehraufwand ohne Ausgleich für die Lehrkräfte – wird dadurch die Bildungschance unauffälliger Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsspektrum vermindert?

Es bleibt mit Spannung zu erwarten, welchen Entwicklungsplan das brandenburgische Bildungsministerium entwirft und inwieweit er den Anforderungen der Inklusion gerecht wird. An dieser Stelle lohnt sich ein

Blick auf andere Bundesländer, die mit der Umsetzung der Inklusion bereits einen Schritt weiter sind. Als Beispiel sei Nordrhein -Westfalen genannt, dessen Kabinett einen Gesetzesentwurf verabschiedet hat, der ab dem 1. August 2013, dem kommenden Schuljahr, in Kraft tritt.⁴ Dieser beinhaltet beispielsweise, dass behinderte Schülerinnen und Schüler einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Regelschule geltend machen können. Den Kommunen, die unter anderem für den behindertengerechten Ausbau der Schulgebäude zuständig sind, soll jedoch nicht mehr Geld zugesprochen werden.⁵ Es ist anzunehmen, dass es sich hierbei nicht um Böswillen handelt, sondern um die Komplexität politischer Prozesse in Bezug auf finanzielle Umverteilungen.

Die Barrieren, die der Inklusion auf schulischer sowie politischer Ebene derzeit entgegenstehen, sind keine Schwarzmalerei, sondern ernstzunehmende Fragestellungen, die eines groß angelegten Lösungskonzeptes bedürfen, welches es in den nächsten Jahren zu entwickeln gilt.

2.2 Chancen der Inklusion

Als „Chancen der Inklusion“ sind die Zustände zu bezeichnen, in denen sich die Vorgaben der UN-Konvention mit den tatsächlichen Verhältnissen decken. Denn das Konzept der UN-Konvention ist in Gänze als Chance bzw. Zielvorstellung zu betrachten: Es beinhaltet die Möglichkeit der vollkommenen Gleichstellung Behinderter und Nichtbehinderter auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens. Durch die Komponenten Kontakt, Informationsaustausch und Gleichstellung kann eine Einstellungsveränderung von der noch separierenden hin zu einer inklusiven Gesellschaft erfolgen (vgl. Merkt 2012, S. 26). Oben wurde die Überlegung geäußert, wie Inklusion in der Schule funktionieren kann, wenn die Gesellschaft (noch) keine inklusive ist. Womöglich muss die Frage jedoch auch umgekehrt werden: Wie soll die Gesellschaft eine inklusive werden, wenn die Schule nicht inklusiv ist?

⁴ Information über den Gesetzesentwurf von NRW zur Inklusion: http://www1.wdr.de/themen/politik/sp_inklusion/inklusion200.html.

⁵ Siehe dazu auch <http://rollingplanet.net/2012/09/22/inklusion-in-nrw-es-kracht-gewaltig/>.

Der Schule kommt bei der Verwirklichung der übergeordneten Ziele der Inklusion eine immense Bedeutung zu. Zum einen, weil jedes einzelne Mitglied unserer Gesellschaft über einen Zeitraum von zehn Jahren schulpflichtig ist, das heißt, dass alle Bürger eine Dekade ihres Lebens lang unweigerlich im schulischen Rahmen auch bildungspolitischen Neuerungen begegnen. Zum anderen ist Schule ein Bildungsort für junge Menschen, die gemeinsam heranwachsen und ihre Identität sowie Moral- und Wertvorstellungen erst durch Beobachten, Wahrnehmen, Nachahmen, Annehmen, Verwerfen, Abgrenzen und Ausprobieren entwickeln. Kindern wird nachgesagt, dass sie weitaus weniger Vorbehalte gegenüber anderen Menschen hegen als Erwachsene. Darin liegt der Vorteil der Schule als gesellschaftlicher Ausgangspunkt der Inklusion: Seitens der Kinder geschieht Inklusion nicht „vorsätzlich“, sondern sie geschieht einfach. Berührungspunkte können abgebaut und Behinderte als „normale“, der Gesellschaft gleichwertig zugehörige Individuen empfunden werden. Doch nicht nur die Schule ist „per se ein Ort, an dem Präsenz eingeübt, an dem Inklusion gelernt und gestaltet wird. [...] Überall da, wo kulturelle Produktion und kulturelle Öffentlichkeit stattfindet, kann auch Inklusion stattfinden“ (Merkt 2012, S. 26). Auch die fortschreitende Stadtbildentwicklung, die unaufhörlich mit der Zugänglichkeit körperlich Behinderter zu diversen Orten der Verwaltung, der Arbeit und des Freizeitangebotes befasst ist, sowie die Einführung der Bevorzugung Behinderter bei der Vergabe von Arbeitsplätzen werden verstärkt eine Präsenz von heterogeneren Individuen im Mittelpunkt der Gesellschaft erwirken, was die Chance auf eine Gleichstellung aller Personen erhöht.

Welche Perspektiven eröffnet die Inklusion auf schulischer Ebene, vorausgesetzt, dass alle notwendigen Ressourcen gedeckt werden?

Die Forderung nach inklusiver Bildung bringt eine Sensibilisierung im Bereich des differenzierten Unterrichtes mit sich. Wird man zudem auch der Forderung nach kleineren Klassenstärken, neuartigen Strukturierungen des Unterrichtes und zusätzlichem Förder- bzw. Lehrpersonal gerecht, so kann noch gründlicher als bisher individuell gefördert werden. Alle Kinder werden von der Bereitstellung neuartiger Lernmaterialien, einem höheren Grad der Differenzierung, Teamteaching und einer besseren Ausstattung profitieren, sofern diese bereitgestellt und sinnvoll genutzt werden. Kloth merkt dazu an:

„Wo Kinder bereits mit selbstdifferenzierenden Aufgaben arbeiten und sich der eigenen Verantwortung für das Lernen bewusst sind, wird sich „wegen der behinderten Kinder“ nicht mehr viel im Unterricht ändern – bis auf eine deutlich bessere Ausstattung mit Lernressourcen.“ (Kloth 2012, S. 108)

Weiterhin wird sich die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Bereich der sozialen Kompetenzen erweitern – sind sie doch täglich und mehr denn je dazu angehalten, Unterstützung und Hilfe anzubieten und auszuschlagen sowie zwischenmenschlich in neuen Kontexten zu interagieren.

3. Inklusion im Musikunterricht

Die Ausführungen zu Chancen und Problemen bezüglich der Umsetzung von Inklusion sind als allgemeingültig für jedes Unterrichtsfach zu betrachten (vgl. Laufer 2012, S. 40). So ist auch der Musikunterricht nicht vor Fragen der neuartigen Strukturierung des Unterrichtes, der Differenzierung, Fragen räumlicher, finanzieller Natur und Fragen neuer Lernzugänge gefeit. Dennoch kommt dem Fach Musik bei der Realisierung inklusiven Unterrichtes eine besondere Bedeutung zu, die im folgenden Abschnitt erörtert wird. Weiterhin wird ermittelt, welche Auswirkungen Inklusion im Vergleich zu vorherigem Musikunterricht hat. Dabei sollen folgende Fragen geklärt werden: Wie groß wird die Umstellung hin zu inklusivem Musikunterricht? Unter welchen speziell den Musikbereich betreffenden Voraussetzungen kann Inklusion nur stattfinden? Welche Methoden eignen sich besonders gut? Wo liegen Hürden oder sogar Grenzen in der Verwirklichung inklusiven Musikunterrichtes? Und nicht zuletzt: Welcher musikdidaktischen Konsequenzen müssen sich Musiklehrende bewusst sein?

3.1 Die besondere inklusive Eignung des Faches Musik

Zu Beginn dieses Kapitels soll die kurze Beschreibung einer Filmszene stehen, die nicht nur berührt, sondern verbildlicht und verdeutlicht, weshalb gerade Musik einen besonderen Nährboden für inklusive Kontexte bietet: „Inklusion – gemeinsam anders“⁶ (ARD) handelt von der Inklusion des geistig behinderten Paul und der körperlich behinderten Steffi in eine Regelschule. Beide Schüler landen in der Klasse des Musiklehrers Albert, der zum Ende des Schuljahres die Aufführung eines Rhythmicals plant. Nach einem bewegenden Schulhalbjahr, in dem Paul und Steffi sowohl Hilfsbereitschaft als auch Ablehnung, Freundschaften und Feindschaften, Hoch- und Tiefpunkte erfahren haben, ist der große Tag der Aufführung gekommen. Als der Vorhang sich hebt, sind neben vielen Mitschülern und Lehrern auch der Schulrat und die Direktorin in der Aula anwesend. Während der Aufführung gerät Paul, der einen schweren Tag hinter sich hatte, emotional außer Kontrolle und trommelt viel zu schnell, ohne Rücksicht auf das Metrum aller anderen. Die anderen Kinder sind verwirrt, hören auf zu trommeln und es entsteht eine unangenehme Stille im Saal. Dann kommt es zu einem zauberhaften Moment: Marie, die neben Paul auf der Bühne sitzt, trommelt ihm seinen Rhythmus vor. Paul übernimmt ihn, alle anderen steigen wieder ein, und die Aufführung wird erfolgreich zu Ende gebracht. Alle Anwesenden konnten beobachten, wie die Klasse eigenständig die Problemsituation gelöst hat – dieser Moment stellt den Höhepunkt des Filmes dar.

Es ist kein Zufall, dass in diesem Film das Gelingen der Inklusion symbolhaft durch eine musikalische Aufführung dargestellt wird. Viele derartige Filme enden mit der Präsentation eines künstlerischen Projekts. Die Außenwirkung von Musik durch Aufführungen, Konzerte und weitere Präsentationsformen macht sie attraktiv in Bezug auf Inklusion in der Schule, da sie in dem Moment „messbar“ bzw. für alle gut sichtbar und erfolgreich dargestellt wird. Inklusion kann im Unterrichtsfach Musik so intensiv, bewegend und deutlich präsentiert werden wie in keinem anderen Schulfach.

Präsentationsformen im Zuge der Inklusion sind nicht nur für die Schülerinnen und Schüler ein besonderes Ereignis, auch kann der „Musik-

6 „Inklusion – gemeinsam anders“. Film der ARD. Ausgestrahlt im Mai 2012. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=6asmgA8Su50>.

unterricht von seinem (selbstaufgelegten?) Legitimationsdruck und der müßigen Argumentation über Transfereffekte musikalischer Betätigung [...] auf die „wirklich wichtigen Belange schulischer Bildung“ (Kloth 2012, S. 111) befreit werden.

Abgesehen von der Eignung des Faches Musik aufgrund seiner Außenwirkung gibt es weitere Argumente, die dem Musikunterricht eine Sonderstellung bei der Realisierung von Inklusion einräumen: Bei mehreren Schulversuchen in der Schweiz wurde festgestellt, dass Musikunterricht die Bereiche Sozialverhalten, Selbstvertrauen und Wahrnehmung mehr schult als andere Fächer, insbesondere der Hauptfächer (vgl. Müller 2001, S. 9). Da gerade dies auch die Kernthemen der Heilpädagogik sind (vgl. ebd.), ist der Musikunterricht mit guten Voraussetzungen für die Inklusion ausgestattet.

Weiterhin ist das Fach zu hohen Anteilen „praxis- und erlebnisorientiert“ (Tischler 2011, S. 17), wodurch sich uneinheitliche Leistungspotentiale ausgleichen, denn „[j]eder Mensch ist erlebnisfähig, ungeachtet einer noch so schweren Behinderung“ (ebd.). Ausgehend von dieser Annahme lässt sich „gemeinsames musikalisches Erleben als soziale Integrationskraft ebenso nutzen wie als entwicklungsfördernde Möglichkeit im sensorischen und sprachlichen Bereich“ (ebd.).

Das Unterrichtsfach Musik hat demnach bereits „von Hause aus“ ein hohes inklusives Potential inne. Wie lassen sich diese Voraussetzungen bei der Unterrichtsgestaltung nutzen? Inwieweit wird sich Musikunterricht im Zuge der Inklusion verändern?

3.2 Auswirkungen der Inklusion auf das Unterrichtsfach Musik und musikdidaktische/musikpädagogische Konsequenzen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits beschrieben, wird durch Inklusion die Heterogenität der Lerngruppen in Schulen erhöht. Dies wird Auswirkungen auf den Musikunterricht haben:

„The wide variety of cognitive, physical, and social abilities and disabilities possessed by „special learners“ makes the task of inclusion a challenge, especially for the [...] music teacher who must keep in mind the individual modifications and instructional goals needed to successfully teach such a student.“ (Zdzinski 2001, S. 27)

Welche differenzierenden Maßnahmen sind in einem inklusiven Musikunterricht gesondert zu beachten? Zunächst ist es wichtig, im Unterricht mit individuell angepassten Aufgabentypen zu arbeiten: „[A]lle Schüler einer heterogenen Schülergruppe [können] besser vom Unterricht profitieren, wenn man differenzierte Aufgabenstellungen anbietet“ (Kloth 2012, S. 105). Dies bedeutet nicht, dass man Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgeraden stellt (leicht – mittel – schwer), sondern eher, dass die Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Niveaustufen erfüllt werden (vgl. ebd., S. 105 f.). So eignen sich beispielsweise Improvisations- oder Kompositionsaufgaben, bei denen die Schülerinnen und Schüler sich, ausgehend von individuellen Eignungen, Erfahrungen und Ideenreichtum, betätigen können (vgl. ebd.). Auch Laufer stellt Kriterien auf, nach denen Musikunterricht in Bezug auf Differenzierung gestaltet werden kann: Es benötigt „individuelle Lernziele, auch in unterschiedlicher Balance zwischen Fach- und Förder- oder Entwicklungsziel [sowie die] Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Kompetenzebenen und Anspruchsniveaus im Unterricht“ (vgl. Laufer 2012, S. 52).

Auf der Suche nach einer individuellen Förderplanung hat sich für die Musikdidaktik eine doppelte Zielstellung abgeleitet: Erziehung *durch* und Erziehung *zur* Musik (vgl. ebd., S. 42). Bei der Erziehung *durch* Musik werden übergeordnete Lernziele angestrebt und die Frage gestellt, wie diese durch den Einsatz von Musik im Unterricht erreicht werden können. Die

Erziehung *zur* Musik geht von den Bereichen der sonderpädagogischen Musikerziehung aus, namentlich Bereichen des Singens, Musik Umsetzens, des Musik Aufnehmens und des Hörens. Die Funktionsfelder „Musik und Bewegung“ sowie „Reflexion über Musik“ spielen eine große Rolle (vgl. ebd., S. 52). In diesen Kompetenzbereichen kann jede Schülerin und jeder Schüler nach ihren bzw. seinen eigenen Prämissen Leistungen zum Unterricht beisteuern.

Doch wie kann man diese ungleichen Prozesse, Ziele und Niveaus in einer Unterrichtsstunde vereinbaren? Bei all den Forderungen nach bindendifferenziertem Unterricht könnte man den Eindruck gewinnen, am liebsten jedes Kind einzeln beschulen zu wollen. Nach den Ausführungen über finanzielle Barrieren der Inklusion darf man sich jedoch getrost dessen bewusst sein, dass inklusiver Unterricht mit nicht mehr als zwei Lehrkräften stattfinden wird. Dies hat methodische Konsequenzen für den Musikunterricht.

Neben den bereits erwähnten selbstdifferenzierenden Aufgabentypen ist im Musikunterricht bevorzugt gruppen- und projektorientiert zu arbeiten (vgl. ebd., S. 41). Neben festen Riten und haltgebenden Strukturen sind im Musikunterricht vor allen Dingen Freiräume zu organisieren. Laufer nennt hierfür zahlreiche Beispiele: „Freiarbeit, die in Wochen- oder Tagesplänen organisiert werden kann, [...] fächerübergreifende[...] Projekte ganzer Klassen oder Neigungsgruppen, [...] individuelle[...] Projekte, Vorträge oder Jahresarbeiten“ (ebd.) – wichtig ist, dass die Schülerinnen und Schüler als Individuum in den Mittelpunkt rücken und sich nach ihren Möglichkeiten entfalten können. Die Freiarbeit hat den Vorteil, dass die Lehrkraft während der Arbeitsphasen eher als Berater tätig ist und sich aufgrund der Eigenständigkeit der Lernformen nach Bedarf um einzelne Schülerinnen und Schüler kümmern kann, sofern ein solcher Bedarf besteht. Diese Art, Unterricht zu organisieren, bedarf einer enorm zeitaufwändigen Vorbereitung, zu der Tischler anmerkt, dass sie „einen Niederschlag in Form einer Stundenreduzierung und geringeren Klassengröße finden“ (Tischler 2011, S. 17) muss. Nicht zu vergessen sind Aspekte wie die räumliche Ausweitung – Differenzierungsräume sind für den Musikunterricht ein großer Gewinn, müssen aber (wenn nicht vorhanden) geschaffen werden – und die Bereitstellung angepasster Lernmaterialien. Für den Musikbereich bedeutet dies beispielsweise Investitionen in eine bessere sowie speziellere Ausstattung, z. B. modifizierte Musikinstrumente (vgl. Hartogh 1998, S. 9).

Aber werden diese Methoden und Umstrukturierungen den bisherigen Musikunterricht zugunsten der Inklusion „völlig auf den Kopf stellen“? Als erstes relativierendes Argument ist vorzubringen, dass selbst im Zuge der Inklusion wohl keine Klassen konzipiert werden, in denen alle Arten von Behinderungen vertreten sind. Es ist nicht immer vom extremsten Fall auszugehen. So etwa fallen im Musikunterricht „Kinder mit Lernbehinderungen oftmals nicht auf, da ihre Probleme häufiger an einen Leistungsanspruch im Bereich des Lesens und Schreibens oder im Mathematikunterricht gekoppelt sind“ (Kloth 2012, S. 101). Die Binnendifferenzierung bei Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche beschränkt sich beispielsweise zumeist darauf, dass ihnen bei Aufgaben der Textproduktion oder des Erschließenden Lesens sowie bei Leistungskontrollen mehr Zeit eingeräumt wird. Kloth merkt an, dass „die Anforderungen, die mit der Inklusion an die Lehrer gestellt werden, [...] nicht vollkommen neu“ (Kloth 2012, S. 106) sind, und kommt zu dem Schluss, dass Inklusion den Musikunterricht nicht vollkommen auf den Kopf stellen wird, da „Unterrichtskonzepte, die sich hervorragend für eine heterogene Schülerschaft eignen, [...] bereits [existieren] und [...] im Zuge von Integration und Inklusion nicht extra erfunden werden“ (ebd.) müssen. Es sei zwar angebracht, konzeptionelle Ideen und Methoden weiterzuentwickeln, doch um eine radikale Änderung handele es sich nicht (vgl. ebd.). Bleibt deshalb „alles beim Alten“?

Auch wenn sich der Musikunterricht in seiner Grundkonzeption – sofern er bisher differenziert ausgeübt wurde – nicht ändern wird, so sind doch neue didaktisch-methodische Überlegungen notwendig. Auch wenn Kloth an dieser Stelle Auswirkungen von Inklusion auf den Musikunterricht vielleicht verharmlost, ist es wichtig, den Blickwinkel nicht von kritischen Betrachtungen abzuwenden: Mit welchen Hindernissen ist im Fach Musik zu rechnen? Wo gerät Inklusion im Musikunterricht an seine Grenzen? Wie bereits erwähnt, ist die Inklusion von Kindern mit Lernschwächen für den Musikbereich nicht sonderlich diffizil, doch „anders verhält es sich mit Kindern aus dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Diesen Kindern kann es auch im Musikunterricht schwerfallen, in angemessener Form am Unterricht teilzunehmen“ (Kloth 2012, S. 101 f.). Es ist an dem Musiklehrer, didaktisch-methodische Entscheidungen zu treffen, die sich diesen Lerntypen anpassen. Christ konstruiert ein Beispiel, um zu verdeutlichen, welche Grenzen das Miteinander haben kann: „Zum Beispiel dann, wenn alle freudig singen, sich bewegen,

tanzen oder ein Instrument spielen – aber ein Gruppenmitglied von all dem emotional unberührt bleibt“ (Christ 2012). Offen bleibt, inwieweit Inklusion in diesem Fall geglückt ist. Auch ist zu überlegen, wie man mit Schülerinnen und Schülern verfährt, die nicht mit anderen gemeinsam musizieren können, weil sie z. B. Lautstärke nicht ertragen (ebd.). Generell ist Vorsicht geboten, alles, was gemeinsam stattfindet, auch als „inklusive“ zu bezeichnen:

„Sind es wirklich Menschen mit Behinderung, die [...] Musik machen? Prägen sie die Gruppe musikalisch gestaltend mit? Musizieren sie wirklich auf Augenhöhe mit den nichtbehinderten Bandmitgliedern? Oder sind sie nur „rhythmisches Beiwerk, das rasselt und trommelt?“ (ebd.)

Auch wenn es despektierlich wirken mag, muss daher gefragt werden, wie hoch der Anteil der tatsächlich vom Unterricht profitierenden Schülerinnen und Schüler ist. Fakt ist, dass Inklusion nicht zu einer „irgendwie legitimierte[n] Ausblendung von Schülern“ (Kloth 2012, S. 111) verkommen darf, denn sonst ist das Gegenteil der Bildungsbemühungen erreicht.

4. Fazit

Die neue „Pflicht der Inklusion“ ist das Ergebnis der normativen Perspektive der UN-Konvention, des „Was soll sein?“, und führt zur realistischen Perspektive von Schulen, des „Was ist und kann geleistet werden?“. Beide streben nach dem Bild des vollständig inkludierten, gleichwertigen behinderten Menschen, dem volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zusteht. Die Prüfung der Umsetzung wirft Problemfelder auf, die vor allem finanzieller Natur sind: Schulen benötigen behindertengerechte bauliche Strukturen, sie benötigen zusätzliches Lehr- und Betreuungspersonal, aufgrund erhöhter Differenzierung sind mehr Lehr- und Lernmaterialien bereitzustellen, Klassengrößen zu minimieren und Fortbildungsangebote zu unterbreiten. Doch allein mit der Bereitstellung von Ressourcen ist die Problematik um erfolgreiche inklusive Bildung nicht gelöst: Worauf es vor allem ankommt, sind engagierte, visionäre und der Inklusion gegenüber offene Lehrkräfte. Auch wenn es Sache der Schulen und Länder ist, für qualitative Weiterbildung der Lehrkräfte zu sorgen, muss jeder Lehrer

und jede Lehrerin sich als Bildungsbeauftragte(r) auch privat weiterbilden. Denn auch wenn die geforderten Ressourcen bereitgestellt werden sollten, sind es die Lehrenden, die deren Nutzung steuern und den Differenzierungsprozess bewältigen müssen. Dies ist eine „Mammutaufgabe“, die dringend ihren Niederschlag in Stundenreduzierung und Klassengrößenminimierung finden sollte.

Jetzt erst kommt Inklusion in den neuen Studienordnungen der Universitäten an, jetzt erst erarbeitet das Brandenburger Bildungsministerium einen Aktionsplan – die Akteure der Inklusion sollten nicht abwarten, was das neue Schulgesetz ihnen vorschreibt, sondern sich selbst aktiv mit der Umsetzung der Inklusion befassen. So können sie selbst Problemfelder ermitteln oder Gelder beantragen, wodurch Ressourcen gewinnbringend und gezielt zum Einsatz kommen. Es ist verpflichtende Aufgabe der Politik und der Verwaltung, den Schülerinnen und Schülern, den Lehrkräften und den Schulen den Rücken freizuhalten und bereit zu sein, Milliarden zu investieren, da es zahlreiche Fälle geben wird bzw. bereits gibt, bei denen man trotz eines engagierten Einsatzes ohne Ressourcen dem Bildungsauftrag nicht nachkommen kann. Dass Inklusion momentan viel kritisiert wird, weil Schulen überfordert sind, keine Gelder bereitstehen, Lehrkräfte nicht ausgebildet sind und Eltern mit Barrieren kämpfen, ist nachvollziehbar, doch muss das Bildungs- und gesellschaftliche Vorhaben als Prozess verstanden werden – wir stehen am Anfang eines Sinneswandels. Schwachstellen sind bereits identifiziert, doch die tatsächlichen Bedingungen und Kenntnisse um erfolgreiche Inklusion müssen erst noch entwickelt werden. Das braucht Zeit. Und die müssen wir der Inklusion zugestehen.

Für den Musikunterricht eröffnen sich viele Chancen im Zuge der Inklusion: Musik lebt von Vielfalt und kann durch die Mitgestaltung eines jeden Individuums profitieren. Es wird eine Herausforderung, den erhöhten Anforderungen der Differenzierung gerecht zu werden, doch was als Ziel lockt, ist unvergleichbar idealistisch: Der Unterricht kann durch das gemeinsame Musizieren auf einer emotionalen Ebene einen von vielen Beiträgen leisten, Behinderte als vollwertige Mitglieder unserer Gesellschaft zu empfinden. Die Frage, ob die neue „Pflicht der Inklusion“ ein Problem oder eine Chance für den Musikunterricht ist, stellt sich nicht mehr. Es gibt kein Entweder-oder: Die Chancen der Inklusion sind so vielversprechend und aussichtsreich, dass sie schlichtweg nicht infrage zu stellen ist. Der Esprit der Inklusion ist weniger fortschrittlich oder gar

avantgardistisch, sondern längst überfällig, denn die Ausgrenzung von Menschen ist schlichtweg inakzeptabel.

Die Probleme sind lösbar, wenn Schulen sich engagieren, Länder investieren und gehandelt wird, wo gehandelt werden muss. Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die keinen Schüler und keine Schülerin vom gemeinsamen Musikunterricht ausschließen und alle Individuen angemessen fördern, wird die Aufgabe der nächsten Jahre oder sogar Jahrzehnte. Musikunterricht kann jedoch durch seine inklusive Eignung beschleunigend dazu beitragen, dem Inklusionsgedanken in anderen Unterrichtsfächern und im gesamtgesellschaftlichen Kontext Akzeptanz und Aufschwung zu verschaffen.

Literatur

Bäßler, Hans (Hg.): Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht. Kongreßbericht der 22. Bundesschulmusikwoche. Mainz 1998.

Benkmann, Rainer/Pieringer, Gabriele: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher in der allgemeinen Schule. Entwicklungsstand und Forschung im In- und Ausland. Berlin 1991.

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008, Teil 2, Nr. 25, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. Verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Letzter Zugriff am 11. 03. 2013).

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.): Aktionsplan zur Inklusion von Menschen mit Behinderungen. BMZ-Strategiepapier Nr. 1, Berlin 2013.

Christ, Pat (2012): Auf dem Weg in die Inklusion: Ermutigende Ansätze in Musikschulen – aber es fehlt an Rückhalt und Geld. In: Online-Magazin der Neuen Musik Zeitschrift. <http://www.nmz.de/online/auf-dem-weg-in-die-inklusion-ermutigende-ansaeetze-in-musikschulen-aber-viel-zu-wenig-geld> (Letzter Zugriff am 11. 03. 2013).

DEJURE (Juristischer Informationsdienst). <http://dejure.org/gesetze/GG/3.html> (Letzter Zugriff am 24. 02. 2013).

Green, Lucy: Group cooperation, inclusion and disaffected pupils: some responses to informal learning in the music classroom. Presented at the RIME-Conference 2007. In: Music Education Research, 10, (2) (2008), S. 177–192.

Graumann, Olga: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002.

Hartogh, Theo: Musikalische Förderung geistig behinderter Menschen. Theorie und praktische Beispiele eines ganzheitlich-ökologischen Ansatzes. Berlin 1998.

Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Schöler, Jutta (Hg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ – Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997.

Jürgens, Eiko/Lersch, Rainer (Hg.): Gemeinsamer Unterricht – Schulische Integration Behinderter. (= Studentexte für das Lehramt, Bd. 10). Neuwied/Kriftel 2001.

Inklusion – gemeinsam anders. Film der ARD. Ausgestrahlt im Mai 2012. <http://www.youtube.com/watch?v=6asmgA8Su50> (Letzter Zugriff am 14. 03. 2013).

Kloth, Andreas: Ein Recht auf musikalische Bildung: Auswirkungen von Inklusion auf den Musikunterricht. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25). Aachen 2012, S. 93–113.

Laufer, Daniela: Auf dem Weg zu einer inklusiven Musikdidaktik – Ein Beitrag der sonderpädagogischen Musikerziehung zum Umgang mit Verschiedenheit. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25), S. 40–55.

Markowetz, Reinhard/Schwab, Jürgen E. (Hg.): Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengleichheit zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bad Heilbrunn 2012.

Matthes, Gerald: Individuelle Lernförderung bei Lernstörungen. Potsdam 2006.

MBJS (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg). <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.248770.de> (Letzter Zugriff am 16. 03. 2013).

Merkt, Irmgard: Kulturelle Bildung, Musik und Inklusion. In: Greuel, Thomas/Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. (= Musik im Diskurs., Bd. 25), S. 23–39.

Metzger, Klaus/Weigel, Erich (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin 2012.

Moser, Vera (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012.

Müller, Klaus-Benedikt (Hg.): Musik als Begleiterin behinderter Menschen. Luzern 2001.

Nofze, Mathias (2010): Gemeinsames Musizieren als Mittel zur Integration: zum viertägigen Kongress „Europa InTakt“ an der TU Dortmund. In: Online-Magazin der Neuen Musik Zeitschrift. <http://www.nmz.de/artikel/gemeinsames-musizieren-als-mittel-zur-integration> (Letzter Zugriff am 09. 03. 2013).

Pella, Jeanette (2012): Inklusion um jeden Preis? Eine Anregung zum kritischen Denken. In: Broschüre des Diakonischen Werkes Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz. Berlin 2012, S. 23–25.

Radke, Peter: Inklusion oder Integration – nur eine Frage der Terminologie? In: Metzger, Klaus/Weigel, Erich (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Berlin 2012, S. 8–19.

Raila, Petronilla/Raila, Veronika: Bin ich schon drin? In: Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin. 2011, S. 9–16.

Rollingplanet (Online-Magazin für aktive Behinderte, Senioren und Freunde). <http://rollingplanet.net/2012/09/22/inklusion-in-nrw-es-kracht-gewaltig/> (Letzter Zugriff am 15. 03. 2013).

Salzberg-Ludwig, Karin/Grüning, Eberhard (Hg.): Pädagogik für Kinder und Jugendliche in schwierigen Lern- und Lebenssituationen. Stuttgart 2007.

Sandow, Katharine: Bunte Noten – nicht nur eine musikalische Brücke zwischen geistig behindertem Kind, Schule und Familie. In: Bäßler, Hans (Hg.): Toleranz. Dimensionen für den Musikunterricht. Kongreßbericht der 22. Bundesschulmusikwoche. Mainz 1998, S. 61–65.

Schmidt, Rainer: Gelingende Schulen stärken Kinder! In: Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen: Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012, S. 29–38.

Schmies, Elisabeth/Leidig, Tatjana: Gemeinschaftsgrundschule Wolpe-rath-Schönau. In: Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen: Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012, S. 76–98.

Schneider, Lucia (Hg.): Gelingende Schulen. Gemeinsamer Unterricht kann gelingen. Schulen auf dem Weg zur Inklusion. Baltmannsweiler 2012.

Schöler, Jutta: Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim/Basel 2009.

Theunissen, Georg: Die UN-Konvention, Artikel 24: Ein Kommentar. In: Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin 2011, S. 21–28.

Tischler, Björn: Inklusion – Vision oder Mogelpackung? Konsequenzen der Inklusionsdiskussion für den (Musik-)Unterricht an Regelschulen. In: AfS-Magazin. Zeitschrift des Arbeitskreises für Schulmusik, 31 (2011), S. 15–17.

Weigl, Erich/Metzger, Klaus (Hg.): Inklusion – eine Schule für alle. Lehrerbücherei Grundschule Kompakt. Berlin 2011.

Zdzinski, Stephen F.: Instrumental music for special learners. In: Music Educators Journal, 87, (4) (2001), S. 27–63.

Musik im total verrückten Berliner Theater RambaZamba

Erfahrungen professioneller musikalischer Arbeit mit Schauspielerinnen und Schauspielern, die mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen leben. (Eine Bilanz zum 25-jährigen Theaterjubiläum mit Ein- und Ausblicken)

Bianca Tänzer

1. Einleitung

Im lichtdurchfluteten Keramikatelier mit Fenstern zum zweiten Hof der Kulturbrauerei, seit zweieinhalb Jahrzehnten zu finden im Berliner Prenzlauer Berg, trafen sich Zwei zu einer musikalischen Probe mit Blasharmonika und Akkordeon. Beide kennen sich seit mehreren Jahren, er – Schauspieler, 1976 mit Downsyndrom geboren, und sie, Autorin dieser Bilanz, Musikerin und Musikwissenschaftlerin. Ein Open-Air-Stück für Menschen im Alter von 5 bis 95 war im Entstehen, inspiriert von Lewis Carrolls berühmter Erzählung „Alice im Wunderland“. Bei RambaZamba wurde daraus die Geschichte von einem klugen, tanzwütigen Mädchen, das versucht, die Regeln der Erwachsenen zu lernen, um deren Welt zu verstehen. Auf der Suche nach ihren Eltern gerät sie ständig in neue, gefährliche Situationen. Da empfiehlt sich eine genussüchtige, grüngoldene Raupe mit guten Rat- und Vorschlägen ...

Entstehen sollte Musik auf einer Bühne im Freien mit möglichst vielen Beiträgen der RambaZambas selber. Was bereits vorlag: Akzente aus Signaltönen und Geräuschen von Sousaphon, großer Trommel und Snare Drum, Improvisationen auf zwei Blasharmonikas, rhythmische Klangflächen zweier Akkordeons, Schellenring- und Darbuka-Begleitung für

einen Tanz und über allem – die Melodien eines Soloakkordeons, gespielt von einem erfahrenen Musiker. Dazu erklangen Einspielmusiken mit Sekunden-Loops aus weltberühmten Kompositionen von Maurice Ravel und Astor Piazzolla. Von Ravels „Bolero“ sind nur die beinahe statuarisch abweisend wirkenden Einleitungstakte zu hören. Sie bildeten den Klangteppich für die Aktionen der Alice umgebenden, ihr feindlich gesonnenen Figuren. Die Alice freundlich beobachtende Raupe spielte etwas Bolerohaftes auf der Kleinen Trommel und erinnerte damit an „White Rabbit“, den auf Lewis Carrolls Alice-Geschichten deutenden Song von Grace Slick und der Band Jefferson Airplane (1967). Die Piazzolla-Anklänge zitierten den Komponisten, dem das Akkordeon seinen Platz in der zeitgenössischen Musik verdankt. Ausschnitte aus Kompositionen berühmter Akkordeonisten wie Guy Klucevsek, Lars Hollmer und Otto Lechner zusammen mit groovenden Electronics aus dem RambaZamba-Klanglabor von Jacob Höhne (* 1979, jüngerer Sohn der RambaZamba-Gründer Gisela Höhne und Klaus Erforth) fungieren als Kommentare zum Bühnengeschehen und als Klangbett für Live-Improvisationen.¹

Moritz Höhne (* 1976, älterer Sohn der RambaZamba-Gründer) hatte bereits in seiner Freizeit an Tasteninstrumenten improvisiert. Schauspieler vom RambaZamba-Beginn 1990 an, war er mit seiner Besonderheit Auslöser für die Gründung des Theaters. In den 92 Minuten der Doku „Liebe dich ...“² ist das zu sehen. Dieser Film ermöglicht die Begegnung

1 Bereits in „Medea – der tödliche Wettbewerb“ (1997, Buch/Regie: Gisela Höhne), der mehrfach ausgezeichneten RambaZamba-Inszenierung, waren bildhaft plastische Electronics von Jacob Höhne als Einspiele zu hören. Bemerkenswert in seiner Schlichtheit in der Live-Musik – neben wilder Percussion – ein witziger Akkordeon-Walzer. Als für zwei Dokumentarfilme über das „verrückte“ Theater RambaZamba-typische Instrumentalmusik gebraucht wurde, sollten Aufnahmen aus den bereits existierenden Bühnenmusiken erklingen. Rosemarie Blank, Regisseurin der semifiktionalen Dokumentation „Als wär’s das wahre Leben“ (casa-Film Amsterdam, 2003) nutzte Aufnahmen aus „Medea“ (Musik: Jacob Höhne) und „Orpheus ohne Echo“ (Buch/Regie: Gisela Höhne, 2001, Musik: Bianca Tänzer unter Mitwirkung von Anna Katharina Kaufmann und Jacob Höhne). Dieser Film beobachtet nicht nur die Schauspielerinnen und Schauspieler beim Singen und Musizieren, es erklingen auch Raritäten aus der Musikwerkstatt wie das „Vielleicht-Lied“ mit Anke Wicklein (* 1976, bis 2007 bei RambaZamba) und ihre Duett-Vokalise „Oioioi“ mit Anna-Katharina Kaufmann. Ein Bildbericht über RambaZamba im STERN 51/2001 machte zwei Dokumentarfilmerinnen auf das Berliner Theater aufmerksam. Für den Film wurde Instrumentalmusik benötigt. Jacob Höhne steuerte elektroakustisch bearbeitete Akkordeon-Aufnahmen bei.

2 Film von Sylvie Banuls und Sabina Engel, erschienen bei Basis-Film, 2003. Die im Film nicht verwendeten Electronics erklingen nun in der Bühnenmusik von „Alice auf Kaninchenjagd“ (2005, Buch/Regie: Gisela Höhne, Musik: Bianca Tänzer).

mit Menschen, in deren Leben Trisomie 21 eine Rolle spielt, entweder weil sie mit dem Downsyndrom leben oder als Angehörige, Freunde, Kollegen zu deren Umfeld gehören. Hier und in „Als wär's das wahre Leben“ ist zu sehen, wie wichtig, ja lebensbestimmend für Moritz und seine Kolleginnen und Kollegen Spielen ist. In dem Open Air „Alice auf Kaninchenjagd“ (2005) ist er in der Rolle der freundlichen Raupe zu erleben. Er ist der Partner von Alice und, anders als die anderen Figuren, ihr Unterstützer. Von ihm kommen Schlüsselimpulse der Geschichte – so für einen Tanz, mit dem die Verwandlung und Emanzipation der Hauptfigur beginnt. Vielleicht sollte ein Raupen-Solo von und mit ihm entstehen?

Mit dem Beginn einer gezielten Schlagzeugausbildung seit 2001 an der Musikschule Tonart in der Kulturbrauerei wurden in der Wechselwirkung mit seinem erfahrenen und einfühlsamen Lehrer seine Stärken immer deutlicher. Stefan Dohanetz, studierter Schlagzeuger, Mitglied der Berliner Rockband Pankow und im Ensemble des Liederpoeten Hans Eckard Wenzel, schafft es, seinen Schüler – und Eltern wie Musiklehrende wissen um diese Wirkung – für diese über Jahre währende Regelmäßig-



Abb. 1 Moritz Höhne und Stefan Dohanetz bei der Ausstellungseröffnung im Achim Freyer Kunsthaus in Berlin

keit zu gewinnen. Dadurch verfügt Moritz zum einen über klare, einfache Strukturen, die ihn zum Einsatz am herkömmlichen Drumset als Schlagzeuger für verschiedene Stücke und Kurzauftritte befähigen, und zum anderen ist er mit diesem herausfordernden Instrument derart vertraut, dass er damit auch spielerisch frei improvisieren kann. Für die Bühne wünschenswerte Erweiterungen werden in seinen laufenden Unterricht eingebaut. Die beeindruckend sprudelnde Fantasie des spielverliebten Bühnenmenschen Moritz kann man in gemeinsamen Auftritten mit seinem Lehrer und anderen ihm vertrauten Musikern erleben.

Als das Open-Air-Stück für Kinder und Erwachsene entstand, war das alles kaum vorauszusehen. Aber da waren bereits seine Trommelwirbel, Bolero- und Muntermacher-Akzente der kleinen und großen Trommel, mit denen er die Alice-Geschichte voran brachte. Noch fehlte die Facette Blasharmonika-Solo. Probenraum Keramik-Atelier: Der Schauspieler bläst in das auf dem Tisch liegende Instrument und tippt mit nur einem Finger. Was zu hören war, klang anders als seine bisherigen Blasharmonika-Improvisationen. Das Spiel wirkte immer versunkener und zugleich zielsicherer. Es dauerte nur wenige Minuten, bis ein immer wiederkehrendes Motiv erklang und die Melodie feststand. Aus der Musikgeschichte kennt man Berichte von Trainings- oder auch Kompositionsmarathons. Aber es gibt auch Erzählungen von *Sternstunden* oder *Zaubermomenten*, in denen Kreativität schnell in ein erwünschtes Resultat umschlägt. Hier war so ein Moment: Zwei Terzen neben- und nacheinander, in d-moll vom Grundton ausgehend, schaukeln sich aufwärts bis zur Quarte – werden dort ausgehalten, dann dreimal wiederholt und durch eine, auf den Grundton absteigende Skala abgeschlossen ... Vorsichtig befestigte das Akkordeon das d-moll-Gefüge, das „Kleine Lied der Raupe“ war geboren.

2. Schatzsuche statt Fehlerfahndung

Im Internet ist der Reader für die 26. Bundestagung Theaterpädagogik vom Oktober 2011 in Hamburg verfügbar. Unter dem Motto „Theaterarbeit mit Menschen mit Behinderung“ sind verschiedene aufschlussreiche Artikel gesammelt, kenntnisreich zusammengestellt von Friedhelm Roth-Lange. Darin enthalten sind auch die Ausführungen einer ausgewiesenen Fachfrau in Sachen Musik und Inklusion: Elisabeth Braun, emeritierte Sonderpädagogik-Professorin mit Schwerpunkt Musik in der

Kulturellen Bildung für Menschen mit Behinderung und Leiterin des inklusiven Theaterfestivals Kultur am Rand in Reutlingen (Baden-Württemberg), skizziert in ihrem Artikel „Kleine Fluchten – Große Freiheit“, dass mit dem gesellschaftlichen Wandel hin zur Inklusion sich auch Musikschulen auf ihren Auftrag „Musik für alle“ besinnen. Braun beschreibt, dass der für diese Einrichtungen typische anspruchsvolle Instrumentalunterricht und ebenso das Ensemblespiel sich mehr und mehr auch für Menschen mit Behinderungen öffnen und an die Stelle von Orff-Instrumentarium und Veeh-Harfen gemeinsames Improvisieren von professionellen Orchestermitgliedern und Menschen mit Handicaps über längere Übungsphasen tritt.

Ihre Feststellungen bestätigen den beschriebenen Lernprozess des Musikers Moritz Höhne: „Erwachsene Künstlerinnen und Künstler mit sogenannten geistigen Behinderungen brauchen [...] jahrelange Arbeitsmöglichkeiten mit verschiedenen gestalterischen Techniken, um allmählich einen ganz eigenen und ausbaufähigen professionellen Stil zu erreichen [...] Auch in der Musik gibt es die Forderung nach langen Zeitverläufen und prozessorientierten Zeiten.“³ Den Ausführungen folgend, deuten sich verschiedene Wege und Möglichkeiten in der Musikschularbeit an. Elisabeth Braun schreibt: „Die Geduld von Instrumentallehrkräften wird sehr strapaziert, wenn Schülerinnen und Schüler mit Behinderung z. B. nach zwei Jahren Trompetenunterricht noch immer nur vier Töne beherrschen. Eine Instrumentallehrerin berichtete darüber und versicherte glaubhaft, dass sie diese Schülerinnen und Schüler dann mit fünf Tönen in das Jugendblasorchester integrieren wird.“ Es sind die erfahrenen, geduldigen und einfallsreichen Musikschullehrkräfte, wie die beschriebene, die in der alltäglichen Musikpraxis nicht nur für Menschen mit Handicaps gebraucht werden. Blasorchester oder auch andere musikalische Amateurensembles bieten für Musikliebende aller Generationen und Eigenarten, auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten günstige Entwicklungschancen. Das zeigt der 48-minütige Dokumentarfilm „Schatzsuche statt Fehlerfahndung“ von Wilfried Strehlau und Norbert Vogler (2013) eindrucksvoll.

3 Vgl. Kläger, Max: Kunst und Künstler aus Werkstätten. Baltmannsweiler 1999.

3. Das Außermusikalische und die Entwicklung musikalischer Strukturen

Auch aus der musikalischen RambaZamba-Geschichte ist bekannt, dass es lohnt, Zeit für das Kennenlernen der Instrumente, für das vertraut Machen und Improvisieren in Gruppen- oder auch Einzelproben einzuplanen. Das wurde bei der Entstehung der „Weiberrevue“ 1998/1999 deutlich. Immer wieder hatte sich in den musikalischen Proben herausgestellt, dass die männlichen Gruppenmitglieder in den damals noch einmal wöchentlichen Treffen ohne zu zögern sich der im Theater als musikalische Versuchsanordnung für den jeweiligen Tag aufgebauten Instrumente bedienten und drauflos spielten – während die Schauspielerinnen das lautstarke Treiben ihrer Kollegen aus der Distanz beobachtend mit zugehaltenen Ohren auszuhalten versuchten. Nachdem sich das immer und immer wiederholte, entschloss sich Regisseurin Gisela Höhne eine Probenphase *ohne* die Männer einzulegen. Die Schauspielerinnen sollten Zeit für die Arbeit mit Streichinstrumenten und besonders mit dem lautstarken Blech bekommen und ermutigt werden, sich darauf auszuprobieren. Das hat bestens funktioniert. Nicht nur in den mehr als 100 Vorstellungen der „Weiberrevue“, zuletzt beim Festival No Limits 2011⁴ als „Weiberrevue XXL“ zu erleben, auch für alles Kommende hat sich diese letztlich dann nur auf wenige Monate begrenzte Methode bewährt.

Um die Blechbläserarbeit bei RambaZamba kümmert sich seit 1998 Uwe Langer, studierter Posaunist, u. a. bei der Berliner Kultband 17 Hippies und erfahrener Lehrer für Blechblasinstrumente. An seine Erfahrungen mit den Blechbläsern bei der Erarbeitung der „Weiberrevue“ sollte in einer neuen Inszenierung angeknüpft werden: „Orpheus ohne Echo“ (2000/2001, Buch/Regie: Gisela Höhne). Die Geschichte wurde angeregt von dem Essay einer französischen Philosophin über die Oper⁵, das erstmals dem Bild der Frau im Operschaffen nachspürt. Um der Fokussierung auf *eine* Eurydike zu entgehen, besetzte Höhne diese Rolle fünffach.

⁴ Dieses von der „Lebenshilfe Kunst und Kultur gGmbH“ veranstaltete Festival hat sich von all den attraktiven Projekten, die Andreas Meder mit seinem Team verantwortet, inzwischen zu einer echten internationalen Leistungsschau inklusiver Theater- und Musikvorhaben entwickelt.

⁵ Clément, Cathérine: Die Frau in der Oper. Besiegt, verraten und verkauft. Original 1979/ deutsch Stuttgart 1992.

Auch hier spielt, wie bereits in ihren vorangegangenen Inszenierungen, Selbstbestimmung als Selbstermächtigung von Frauen eine entscheidende Rolle. Gefragt waren kraftvolle, blechblasende, sich an lauten Tönen diebisch freuende Eurydiken. Die Bläserarrangements entstanden wie im Flug: Es dominierte Powerplay, aus dem Free Jazz bekannt, bei dem die Grenzen zwischen Klang und Geräusch aufgehoben sind. Weiterentwicklungen der Blechsätze können bei nachfolgenden Inszenierungen beobachtet werden, so beim „Philharmonischen Fußballspiel“ in „Ein Herz ist kein Fußball“ (2006). Da überzeugten die Schauspieler und besonders die Schauspielerinnen sowohl mit Blechblas- als auch Streichinstrumenten und waren außerdem auch in der Lage, sich mit den Klangerzeugern zu bewegen. Jahre später dann die direkte Anknüpfung in den Bläsersätzen von „Am liebsten zu dritt“ (2013) – die Frauen bei „Mission impossible“ und die Männer bei „Satisfaction“, komplettiert und strukturiert durch Langers Trompeten- und Posaunenmelodien. Trailer auf Youtube vermitteln Impressionen von beiden Inszenierungen. Erst beim Anhören von Audio-Aufnahmen, die ohne das ganze verrückte Theater mit seiner Ausstattung, dem Licht und Bühnengeschehen auskommen müssen, würde deutlich werden, was auf dem Weg der musikalischen Arbeit an



Abb. 2 Juliana Götze, Nele Winkler und Jenny Lau (v. l. n. r.) in „Am liebsten zu Dritt“

Bläsersätzen und vor allem an Songs auch weiterhin vor den RambaZambas liegt. Nicht zuletzt deshalb wissen alle Beteiligten: Es geht nicht ohne die ganz praktische Einstimmung auf die jeweilige Vorstellung und erst recht nicht ohne die Weiterarbeit an Stimmen und Instrumenten in immer neuen Arrangements.

Klassisch ausgebildete Musikerinnen mit Interesse an Grenzgängen und -überschreitungen erkundeten ab der Jahrtausendwende gemeinsam mit den RambaZambas musikalisches Neuland: Anna Katharina Kaufmann (Violine und Stimme), Anka Hirsch (Cello und Komposition) und Ingeborg Freytag (Multimusikerin, Komponistin, Dozentin für Drums und Chants). Kaufmann entwickelte in Extraproben geduldig gemeinsam mit den Schauspielern für „Orpheus ohne Echo“ spannende Arrangements aus Improvisationen für Violinen, Celli und Kontrabass. Und ihre bereits erwähnten, dank eines Probenmitschnitts erhaltenen Vokalimprovisationen gemeinsam mit Anke Wicklein wurden zu einem der Höhepunkte in der Geschichte der RambaZamba-Musik. Auch Anka Hirsch wollte für ihre raffinierten Live- und Einspiel-Ideen, mit denen sie Erforths Inszenierung „Die Schöne und das Monster“ (2002) bereicherte, auf Extraproben nicht verzichten. Ebenso arbeitete Ingeborg Freytag. Sie und die Band verwendeten sehr viel Zeit auf die Entstehung der instrumentalen und vokalen Arrangements aller Schauspielerinnen und Schauspieler in „Ein Herz ist kein Fußball“ (2006, Buch/Regie: Gisela Höhne). Aus ihrer Komposition „Auf dem Weg zu dir“ entstand mit dem „Liebestanz“ von Juliana Götz und Mario Gaulke einer der Publikumsfavoriten auf der Zwölf-Städte-Deutschlandtour dieses Stücks, in dem es, für den Fußball utopisch, Mannschaften aus Männern und Frauen gibt.

Im bereits erwähnten Artikel „Kleine Fluchten – Große Freiheit“ von Elisabeth Braun heißt es: „Auch die Fantasie für immer wieder neue ‚Literatur‘ wird sehr gebraucht, wenn die Celloschüler/innen über Jahre hinweg beim Streichen der leeren Saiten bleiben (müssen).“ Hier lässt sich der Unterschied von Musikschulausbildung und musikalischer Arbeit im Theater verdeutlichen: Stück und Szenen von „Orpheus ohne Echo“ erzählen die einzelnen Geschichten der gegenseitigen Enttäuschung von Männern und Frauen, in der die Eurydiken aufblühen und die Orpheuse sich voller Trauer auf die Suche nach ihren Partnerinnen machen. Die Bühnenmusiken tragen die Geschichte. Das Instrumentalspiel verstärkt die Rollen: Die Eurydiken trompeten und posaunen, was das Blech hergibt. Die Orpheuse sind unterwegs mit Streichinstrumenten. Es dominie-

ren Leersaiten, gestrichen und gezupft – Trauer, Enttäuschung, Langeweile wurden plastisch. Den Ausdrucksgehalt veränderten die Kantilenen oder auch Bizarrerien von Kaufmanns Solovioline. Das wurde alles in einer überschaubaren Anzahl von Extraproben erarbeitet. Es wirkten die inspirierenden Wechselwirkungen von Theater und Musik. Inszenierungen aus zweieinhalb Jahrzehnten RambaZamba dokumentieren immer neu, dass Musik im Theater aus dem Zusammenwirken von Musikern mit und ohne Behinderungen über den Musikschulunterricht hinaus gehende Möglichkeiten erschließen kann, weil Impulse für das Musizieren aus den Geschichten kommen. Außermusikalisches kann zu Musik werden. Wie ergiebig das Zusammenwirken von Musikerinnen mit und ohne Beeinträchtigungen sein kann, das wird anschaulich in Projekten wie dem Dortmunder Modell: Musik der TU Dortmund. In der gut halbstündigen Projekt-Dokumentation auf Youtube (domo vision) werden die komplexe weiter weisende künstlerische Dimension und die logistisch beeindruckende Vernetzung dieses von Irmgard Merkt geleiteten Projekts weit über die Region hinaus deutlich.

4. Professionalität in Musik und Theater bei RambaZamba

So gelten Elisabeth Brauns folgende Forderungen auch eher für Musikschulen als für derartige Projekte quasi angewandter Musik: „Eine große Offenheit gegenüber den unterschiedlichen Fertigkeiten einzelner Schüler/innen muss auch die Ensembleleiterin aufbringen, die ein ganzes Jahr mit ihrer kleinen gemischten Gruppe auf einen sehr kurzen gemeinsamen Auftritt hin probt. [...] Lehrkräfte und Vermittelnde sind für solche Zeitdauern, für die Geduld beim Üben und Trainieren und für das Zuwarten-Können nicht ausgebildet. Es fehlen unkonventionelle methodische Ideen und didaktische Arrangements für langfristige Perspektiven. In Ausbildungslehrgängen und Studienstätten müsste hier neu diskutiert und methodisches Handwerkszeug vermittelt werden.“

Aus zweieinhalb Jahrzehnten Theaterarbeit gibt es bei RambaZamba eine Fülle an derartigen Ideen und Arrangements. Zwei Strecken der Professionalisierung in der musikalischen Arbeit ergänzen einander; zum einen in der Ausbildung der Menschen mit Handicaps und zum anderen

bei der Fortbildung aller in den Regieteams Tätigen. Was an Musik in die Inszenierungen einging, steht Vorstellung für Vorstellung öffentlich auf dem Prüfstand. Um zu Deutschlands wichtigstem integrativem Theater zu werden, wie RambaZamba im umfangreichen Medienecho seit Anfang der 2000er Jahre bezeichnet wird, war eine Menge Arbeit zu bewältigen. Seit 1990 fand hier Theater im Freizeitbereich statt. Die Ensemblemitglieder trafen sich von Gründung an zu einer oder auch mehreren Proben in der Woche *nach* ihrer Tätigkeit in den Werkstätten für Menschen mit Behinderung, dem Besuch von Förderschulen und Ausbildungseinrichtungen. Außerdem kamen sie dann ebenfalls nach Schule, Ausbildung oder Arbeit regelmäßig zu den Vorstellungen ins Haus. Diese Doppelbelastung endete 2007. Die Kooperation mit einer anerkannten Werkstatt für Menschen mit Behinderung ermöglichte die Einrichtung von künstlerischen Arbeitsplätzen bei RambaZamba. Und seit 2008 gibt es für inzwischen 36 theaterbegabte Menschen mit geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen Arbeitsplätze in der Abteilung Schauspiel der VIA-Werkstätten Berlin, seit 2010 auch eine zweite großzügig ausgestattete Probenetage, 20 Straßenbahnminuten vom Theater in der Kulturbrauerei entfernt. Damit erreichte die Professionalisierung bei RambaZamba eine neue Stufe. Schauspielerinnen und Schauspieler der Gruppe Kalibani mit anderen Vorstellungen von Theaterarbeit trennten sich von RambaZamba. Das aktuelle Ensemble mit seinen zwei Gruppen, geleitet von Gisela Höhne und Kay Langstengel, trifft sich an jeweils fünf Arbeitstagen mit je sieben Stunden zu Training, Proben und Vorstellungen. Bei einem Dutzend Inszenierungen sind beide Gruppen in einem Repertoire-Spielplan mit jährlich über 80 Vorstellungen im Berliner Theater RambaZamba zu erleben. Zu sehen sind sie auf oft mehreren Gastspielen im In- und Ausland oder auch bei Kurzauftritten, so wenn der Bundespräsident zum Gartenfest nach Bellevue einlädt, eine Festveranstaltung oder eine internationale Konferenz zum Thema Inklusion stattfindet etc. Parallel dazu entstehen natürlich immer neue Inszenierungen. Daran arbeiten bei RambaZamba inzwischen Gisela Höhne (Künstlerische Leitung, Regie) und die Regisseure Kay Langstengel und Jacob Höhne. Immer häufiger melden sich Spielleitungen externer Theater-, Film- und Hörspiel-Projekte, um die professionellen Ensemblemitglieder als Gäste zu gewinnen.

Das alles zu begleiten und zu koordinieren, geht oft an die Grenzen des zwölf Leute umfassenden Kernteams. Der Beifall des Publikums in den Vorstellungen im hauseigenen Theater wie auf den Gastspielen, der Zu-



Abb. 3 Joachim Neumann (Kontrabass), Helmut Müller (Violine), Moritz Höhne (Cello) in „Orpheus ohne Echo“

schlag bei Förderungen und die oft in den Proben aufgehenden Investitionen in die Arbeit von Musik und Theater sind Motor der Arbeit und Motivation für neue Wege und Veranstaltungsformen. Trotzdem stehen immer wieder Fragen der Effektivität und Intensivierung auf der Tagesordnung. Seit Mitte der 2000er Jahre melden sich verstärkt Auszubildende, Studierende oder auch Lehrende aus der Sozialen Arbeit, die auf die Theaterpraxis mit „geistig Behinderten“ allgemein neugierig sind oder/und sich speziell für die Musik bei RambaZamba interessieren. Seitdem kommen auch verstärkt (An)Fragen per Email oder Telefon. Die RambaZamba-Antwort: Einführungsveranstaltungen, Publikumsgespräche, Workshops. Mit der Annahme der UN-Behindertenrechtskonvention 2006, ihrer Ratifizierung in der BRD 2009, weht tatsächlich so etwas wie ein Wind der Inklusion. Die Metapher sei hier erlaubt, stammt sie doch aus der Musik, nämlich einem der wenigen überhaupt weltberühmt gewordenen deutschen Songs. Die Scorpions, eine Band aus Hannover, reflektierte 1989 die weltweiten politischen Veränderungen in „Wind Of Change“. Diese tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen mit der wachsenden Aufmerk-

samkeit für die Emanzipation von Randgruppen waren und sind auch bei RambaZamba zu spüren. Die Auslastung des Theaters hat sich seit 2010 verbessert und es gibt eine deutliche Nachfrage nach Einführungen, Gesprächen etc. Besonders erfreulich ist die Verjüngung des Publikums. Der Anteil jugendlicher Besucher aus dem In- und Ausland ist auf beinahe die Hälfte des Publikums angewachsen. Und schon seit der Jahrtausendwende geht es um Längerfristiges wie Praktika,⁶ Arbeiten zur Graduierung in sozialen oder auch künstlerischen Bereichen oder eine Mitarbeit zur Projektunterstützung. Da es nicht möglich ist, die Theaterproben oder auch die Freizeitarbeitungsgruppen für Besuche zu öffnen, wurden Offene RambaZamba-Werkstätten eingerichtet und bald darauf für die gemeinsame Arbeit mit Schul- und Hochschulpartnern deren mobile Version erfunden. Seit 2013 ist RambaZamba unterwegs, gefördert vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung, nun nicht mehr nur zu Gastspielen im In- und Ausland, sondern auch in Berlin und republikweit zu Begegnungen mit vor allem jungen Leuten in Musik und Szenen. Dazu heißt es im Spielplan: „Die Offene RambaZamba-Werkstatt bringt Schauspieler und Publikum auf Tuchfühlung. Jeder kann von jedem lernen. Die Künstler von RambaZamba haben sich einen kleinen Vorsprung erarbeitet. Sie sind die Profis, die musizieren, aus dem Stegreif improvisieren oder ein offenes Training leiten und somit den Prozess der künstlerischen Begegnung steuern.“ Hier wird eine Begriffsklärung erforderlich: Die RambaZambas sind in den Jahren zu Theaterprofis geworden, die jedoch, anders als ihre Berufskolleginnen und -kollegen ohne Behinderung, einen behinderungsbedingten Mehrbedarf an künstlerischer Begleitung in allen Sparten von Theater und Musik haben. Deshalb geht es in diesem besonderen Theater immer wieder darum, das kontinuierliche Zusammenwirken der RambaZambas mit Theater- und Musikfachleuten als lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Das ist Grundlage dafür, sie als immer wieder aufs Neue beeindruckende singende und musizierende Schauspielerinnen und Schauspieler erleben zu können.

Einblicke in dieses Zusammenwirken von RambaZamba-Profis mit Beeinträchtigungen und ihren erfahrenen Partnern aus der Theater- und

6 „Der Frieden – ein Fest“ (2010, Buch/Regie: Gisela Höhne), ein Open-Air-Spektakel, gemeinsam mit Gästen aus Polen und Israel, auf dem Hof der Kulturbrauerei zum gemeinsamen Jubiläum unterstützten neben Berliner Schulkindern 20 Praktikant/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz – siehe „Der Frieden“ – 3sat-Beitrag zu „20 Jahre RambaZamba“ auf Youtube.

Musikregie ermöglichen die genannten Offenen RambaZamba-Werkstätten. Dank verschiedener Förderungen gibt es diese Veranstaltungen drei bis vier Mal jährlich im Theater RambaZamba. 2013/2014 war das Ensemble in Schulen, Hochschulen, der Universität Potsdam und bei Festivals mit solchen Werkstatt-Angeboten unterwegs. 2015/2016 werden diese Begegnungen unter dem Motto „RambaZamba Celebrates Diversity“ weiterentwickelt. Eine erneute Förderung durch den Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung macht es möglich, Workshops in sechs Berliner Bildungseinrichtungen durchzuführen. Die Kooperationsverträge berücksichtigen die Besonderheiten der Schulen und Fachhochschulen und beschreiben das dafür entwickelte RambaZamba-Angebot. Inzwischen gibt es demnächst auf unserer Homepage Videos von solchen Workshops mit Studierenden von Berliner Fachhochschulen aus dem Jahr 2014, in denen zu sehen ist, warum von RambaZamba-Profis mit Beeinträchtigungen im Zusammenwirken mit erfahrenen, anleitenden Musik- und Theaterfachleuten die Rede ist. Aber auch Berichte können das belegen: Was ältere Schülerinnen und Schüler aus Begegnungen mit RambaZamba mitnehmen, dokumentieren Artikel von Potsdamer Gymnasiasten der Peter-Joseph-Lenné-Gesamtschule in ihrer Schülerzeitung „Lenné-Überflieger“ unter dem Motto: „Das RambaZamba. Genial unnormal“ (auch online zu finden unter <http://ueberflieger.qoalu.com>). Da zeigt sich, dass für Einblicke in unsere Arbeit die Verbindung von Vorstellungsbuchbesuch und Teilnahme an einer Offenen RambaZamba-Werkstatt besonders geeignet ist.

5. RambaZamba-Musikgeschichte(n)

Beim Blick auf das erste Jahrzehnt Musik und Theater bei RambaZamba fallen zunächst Workshops mit prominenten Musikern wie Hermann Naehring, Giora Feidmann oder Maggie Nichols auf. Für die Musik in den Inszenierungen von Gisela Höhne und später dann auch Klaus Erforth konnten Fachleute aus der Zeitgenössischen Musik wie Iven Hausmann, Manfred Effinger oder Henning Schmiedt gewonnen werden. Erste elektroakustische Arbeiten steuerte Jacob Höhne bei. In Rezensionen beachtet – seine Bühnenmusiken zu „Medea – der tödliche Wettbewerb“ (1997) und „Mongopolis – Fisch oder Ente“ (2003, beide Buch/Regie: Gisela Höhne). Die Musik des Großen RambaZamba-Filmorchesters zu dem

deutschen expressionistischen Film „Das Cabinet des Dr. Caligari“ (1999, Musikalische Leitung: Jens Hasselmann/Christof Hanusch, Regie: Klaus Erforth) avancierte zu einem der musikalischen Höhepunkte der ersten RambaZamba-Jahre. In „Die Liebe geht durch den Magen“ (1995, Buch/Regie: Gisela Höhne/Klaus Erforth, Musik: Jens Hasselmann) waren die RambaZambas zu erleben mit ihren oft merkwürdigen Gesängen und Interpretationen populärer Lieder und instrumentalen Soli, verstärkt durch Gruppensessions. Musik machten jedoch die Schauspieler, die Schauspielerinnen spielten stumme Nebenrollen. Das hatte auch mit dem in diesen Jahren noch unterschiedlichen Mut bei Männern und Frauen im Umgang mit Mikrofonen und Instrumenten zu tun. In der schon erwähnten nächsten Revue wollte sich Gisela Höhne diesen Unterschieden widmen. Da kamen Musiker wie Christof Hanusch (Gitarren), Uwe Langer (Blechblasinstrumente) und später dann Stefan Dohanetz (Schlagwerk), gerade recht, um mit den RambaZambas die „Weiberrevue“ (1999, Buch/Regie: Gisela Höhne) zu entwickeln.

Aber auch in der Gruppe von Klaus Erforth meldete sich Mitte der Neunziger ein weiterer Musiker: Kay Langstengel, der an der damaligen Hochschule der Künste Berlin Szenisches Schreiben studiert hatte und parallel Rockmusik machte. In Erforths „Multikultitango“ (2000, Jens Hasselmann/Kay Langstengel) waren die Ensemblemitglieder mit Lieblings-Rocksongs und -schlagern zu erleben. Seit dem Ausstieg von Klaus Erforth 2010 leitet Kay Langstengel neben Gisela Höhne die zweite Gruppe des Theaters RambaZamba. Seit 2010 inszenierte der in vielen Theaterbereichen als Musiker, Autor, Interpret, Regisseur Tätige „Etwas über die Heiterkeit an trüben Tagen“ mit bizarren Songs der Schauspielerinnen und Schauspieler. Inzwischen entstanden gemeinsam mit der Musikerin und Komponistin Enya Hutter die mitreißende Tagtraumrevue „Mit 200 Sachen ins Meer“ (2012), das Stück um Grenzen der Wahrheit und der Menschlichkeit „Nur ein Wimpernschlag“ (2013) mit klassikinspirierten Tänzen und Gesängen und die musikalische Zeitreise an den Beginn des 20. Jahrhunderts „Cabaret de Paris“ (2014) voller spannender, überzeugender Chansons und Tanzszenen, die auf die Besonderheiten der Schauspielerinnen und Schauspieler hin ausgedacht und mit ihnen gemeinsam erarbeitet wurden.

Die Funktion der „Weiberrevue“ als Beitrag zur Stärkung der Schauspielerinnen wurde bereits erwähnt. Aber kurz vor der Premiere fehlte immer noch ein Mottolied. Weder von den Schauspielerinnen und



Abb. 4 Gabriele Helmdach und Sven Normann (1985–2016) in „Mit 200 Sachen ins Meer“

Schauspielern noch den Musikprofis kam eine Idee. Da machte Bühnenbildnerin Angelika Dubufe, bei RambaZamba auch für Bildende Kunst zuständig, einen Vorschlag. Sie hatte während einer Gastspielreise Schauspielerin Nele Winkler (* 1981, Hauptrolle in der „Weiberrevue“) auf der Bahnfahrt ein Lied vor sich hin singen hören. Zwar kam ihr die Melodie bekannt vor, aber der Text war eine Überraschung: „Mir geht’s gut / aus der Nase rinnt das Blut / gebrochen ist das Nasenbein / doch mir geht’s gut ...“. Die Recherche ergab: Nele kannte den Song von ihrer Großmutter. Die Melodie stammte von dem 1929 entstandenen „Ain’t She Sweet“, das seitdem in zahllosen Versionen, unter anderem auch der Beatles, um die Welt ging, und aus dem in der Zeit nach dem Kriegsende 1945 etwas Neues wurde: Ein von Jazz und Swing inspiriertes Tanzlied. Was einst von den Nazis verboten wurde, erklang nun in den Programmen der Alliierten-Sender. Die unmittelbare Eingängigkeit und pure Lebensfreude in Melodie und Rhythmus dieses Songs aus den USA regten Unbekannte an zu einem Text voller Überlebenswillens im schwer zu bewältigenden Alltag. Nun ist dieses Lied, das 1999 Eingang in die „Weiberrevue“ fand, Theater-Motto, sich nicht unterkriegen zu lassen. Es singen seitdem

nicht mehr nur die RambaZambas: „Mir geht’s gut / aus der Nase rinnt das Blut / gebrochen ist das Nasenbein / doch mir geht’s gut // Mir geht es bien / mir geht es bene / gebrochen drei Rippen / nur noch vier Zähne // Doch mir geht’s gut ...“. In einer neuen Fassung begegnet man dem Song nun in „Am liebsten zu dritt“ (2014) und zu Kurzauftritten. Bei Gastspielen erzählten Besucher, dass sie das Lied von RambaZamba übernommen haben. Für eine Aufführung in Poznan (2012) entstand eine gut funktionierende polnische Mitsinge-Fassung. Das war beim besten Willen vor anderthalb Jahrzehnten, als der Song mit der „Weiberrevue“ seinen Weg in die Öffentlichkeit nahm, in keiner Weise vorauszuahnen.

6. Theaterklanglaborerfahrungen – Begegnungen auf Augenhöhe

Die in Deutschland einzigartige reguläre Theaterförderung von RambaZamba durch die Berliner Senatsverwaltung für kulturelle Angelegenheiten garantiert die Vorstellungen; die Finanzierung jeder neuen Inszenierung und jedes Projekts muss extra beantragt werden. Doch werden Förderungen durch Stiftungen und staatliche Fonds genehmigt, eröffnet das stets neue Dimensionen in der Arbeit, auch durch den Kontakt zu Theaterleuten, die noch nicht mit RambaZamba gearbeitet haben. Die Folge: eine inspirierende Arbeitsatmosphäre für die Entstehung spannender Bühnenmusiken. Zu erleben war das bei den Proben für „Ein Herz ist kein Fußball“, großzügig gefördert von der DFB-Kulturstiftung. Dazu gehörten sechs professionelle Musikerinnen und Musiker, erfahren auch als Lehrende, und eine Amateur-Percussiongruppe. Die professionell arbeitenden Ton- und Videotechniker machten die jeweils mit Standing Ovations gefeierten Aufführungen auf der Deutschlandtour möglich und schufen die Voraussetzung für die Dokumentation auf DVD, die bei RambaZamba zu haben ist. War die Audiodokumentation von „Orpheus ohne Echo“ noch quasi nebenbei entstanden, ermöglichten Förderungen für die musikalische Arbeit an „Fußball“ und dann bei „Alice in den Fluchten“ (2007, Buch/Regie: Gisela Höhne, Musik: Jacob Höhne) zusätzliche Probenkapazität und die Anschaffung elektroakustischen Equipments. Die eigenen Songs der für dieses Alice-Stück für Erwachsene speziell gegründeten Sind4-Band wurden bei Aufführungen zu Publikumsbeliebten und

überzeugten in eigens dafür eingerichteten Konzerten der Sind4-plus3-Band. Dabei sind Tracks entstanden, deren Ausstrahlung man sich nach wie vor kaum entziehen kann.

Die Arbeit im RambaZamba-Theaterklanglabor braucht Instrumente, Tontechnik und Fachleute, die damit umgehen können. Nachdem in Jahrzehnten musiktherapeutischer Arbeit mit sogenannten „geistig Behinderten“ einfache Instrumente dominierten, setzt RambaZamba im Unterschied dazu auf den Einsatz philharmonischer und elektroakustischer Instrumente. Eine kostenintensive Entscheidung, nicht nur wegen der Anschaffung, sondern auch wegen der Erhaltung. Dass es sich lohnt, beweist nicht nur „Alice in den Fluchten“. Es war auch zu erleben in „Orpheus ohne Echo“ oder – noch im Repertoire – in „Winterreise“ (2009), „Lost Love Lost“ (2011, beide Buch/Regie: Gisela Höhne). Selbst in einem Tanzstück wie „Jahreszeiten“ (2012) begeistert der souveräne Umgang der Schauspielerinnen und Schauspieler mit den sehr unterschiedlichen Musiken.

Dazu trug auch die Auseinandersetzung mit Musik aus Oper und Klassik zu Beginn des zweiten RambaZamba-Jahrzehnts bei. Es begann mit „Orpheus ohne Echo“ (2001). Neue Facetten einer tieferen Wechselwirkung von Musikmachen und Theaterspielen dieser besonderen Schauspielerinnen und Schauspieler brachte dann die Beschäftigung mit dem Liedschaffen Franz Schuberts in „... und sind wir selber Götter. Winterreise“ (2009, Buch/Regie: Gisela Höhne). Johanna Peine, ausgebildet in Operngesang und Techniken von Stimm- und Sprechtraining, Insa Bernds, Pianistin und Musikwissenschaftlerin und Dagmar Stieler, Bratscherin, erschlossen gemeinsam mit Christof Hanusch (Gitarre, Kontrabass, Percussion), Stefan Dohanetz (Percussion) die Lieder. Vor allem aber durch die von Gisela Höhne erdachte Geschichte wurde den Schauspielerinnen und Schauspielern der Zugang zu allen 24 Liedern von Schuberts Zyklus möglich: Da wird beredt geschwiegen und getanzt, gesprochen und gesummt, Geräusche und Klänge, Rhythmen und Gesänge entstehen, so irritierend, bedrückend, befreiend, als würde alles gerade erfunden. Da ein bizarrer Marsch, dort ein schräger Walzer, hier ein Schlittern auf Eis, dort der Kampf ums Überleben auf hoher See. Sie toben und tanzen, verletzen und vertrauen einander. Sie brummen, brüllen, singsprechen, bringen Instrumente, Bühne, Körper zum Klingen, finden mal eine Strophe und manchmal nur eine Zeile lang *ihre* ureigene Stimme. Sie begehen auf mit allem, was sie ausmacht, lehnen sich auf gegen die Kälte

mechanischer Abläufe und Strukturen ihres Alltags. Einen Eindruck vermittelt der Trailer auf Youtube.

Bei Inszenierungen wie „Mongopolis“ (2003) oder „Am liebsten zu dritt“ (2013, bei beiden Buch/Regie: Gisela Höhne) ist der Zusammenhang von Theater, Musik und Politik besonders offenkundig. Beide Stücke beschäftigen sich mit Fragen der Bioethik; sie befragen die vom medizinischen Fortschritt ermöglichte Perfektionierung des Menschen. Als der Verein Sonnenuhr 1990 gegründet wurde, war das Vereinsziel bereits ein politisches Statement.⁷ Doch erst eine von Angela Winkler, Schauspielerinnen und Mutter einer Tochter mit Trisomie 21, angeregte Petition, unterschrieben von mehr als 300 Kunst- und Theaterschaffenden, war der Auslöser für die 2001 beginnende, bundesweit einzigartige finanzielle Regelförderung des Theaters RambaZamba. Winkler hatte die Arbeit ihrer Tochter Nele als Schauspielerin an diesem besonderen Theater gründlich beobachtet. In „Woher nehmen wir das Recht, ein leidfreies Leben zu fordern“ (Theater Heute, 2001) äußern sich die beiden Theaterfrauen und Mütter von Kindern mit Downsyndrom Winkler und Höhne im Gespräch mit Michael Merschmaier zu Genforschung, Kunst und Behinderung. Zu dieser Zeit war so etwas wie der seit 2013 mögliche pränatale Bluttest auf eine Schwangerschaft mit einem Trisomie-21-Kind noch nicht vorstellbar. 2003 zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung bringt Gisela Höhne „Mongopolis – Fisch oder Ente“ heraus. Rbb-Kulturradio veröffentlicht 2007 eine Hörspielfassung (Regie: Gabriele Bigott). Anstelle der das Bühnengeschehen unterstützenden und vorantreibenden Electronics von Jacob Höhne sind die Schauspielerinnen und Schauspieler

7 Der Verein hat das Ziel, Menschen mit geistiger Behinderung gemeinsam mit anderen die Möglichkeit zu geben, in den Künsten schöpferisch und kreativ zu arbeiten und zu lernen und auf diesem Wege zur Auseinandersetzung um gesellschaftliche Themen und Probleme befähigt zu werden. Besonders talentierte Menschen mit Behinderungen sollen entsprechend gefördert werden. Er verfolgt weiter das Ziel, die künstlerischen Ergebnisse dieser Tätigkeiten der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, um im Sinne besserer Integration wirksam zu werden und die Teilhabe der künstlerisch Aktiven an der Gesellschaft gemäß der UN-Konvention über die Rechte der Menschen mit Behinderung zu ermöglichen. Der Verein verwirklicht sein Ziel durch das Betreiben einer Werkstatt der Künste, zu der ein Theater gehört. Hier arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in den verschiedensten Künsten in Arbeitsgruppen und Kursen, angeleitet von Künstlerinnen und Künstlern. Dies erfolgt sowohl in festen Arbeitsanstellungen als auch in der Freizeitarbeit. Dieses Ziel soll weiterhin durch Theateraufführungen, Musikdarbietungen, Gestaltung und Malerei, Programmheft- und Plakatgestaltung, Ausstellungen und Kooperationen mit anderen kulturellen Einrichtungen erreicht werden.

mit ihrer eigens dafür entwickelten Musik in diesem Hörspiel zu erleben. Da dokumentiert das Team um Regisseurin Bigott und Tonmeister Peter Avar, was bei konzentrierter Studioarbeit mit den RambaZambas musikalisch alles möglich ist. Aus einer knappen Woche Spiel mit bereits existierenden musikalischen Bausteinen wie RambaZamba-Liedern zwischen Flüstern, Singen, Rufen und Instrumentalem zwischen Improvisationen und rhythmisch melodischer Formung entstand ein knapp einstündiges RambaZamba-Universum, das die Hörerinnen und Hörer hinein zieht in Gisela Höhnes Geschichte von Mongopolis, der sagenhaften Stadt.

Auch in einem anderen Musik-Vorhaben, nämlich „MusicArt – Schatten und Formen“, ein Education-Projekt der Berliner Philharmoniker (2008) zu „The Shadow of Night“ von Sir Harrison Birtwistle, wird nachvollziehbar, dass ausgewiesene Musikfachleute Methoden nutzen, wie sie bei RambaZamba oder im Studio der skizzierten Hörspielproduktion angewandt werden. Auch die Mitglieder des berühmten Orchesters gingen spielerische Wege und arbeiteten mit Sprache und Stimmen, Klängen und Geräuschen. In nur wenigen Tagen brachten sie die RambaZambas mit Schülerinnen und Schülern von Berliner Musikschulen aus Cello-, Posauen- und Gitarrenklassen zum Zusammenspiel und ermöglichten für die 30 Minuten von „Schatten und Formen“ eine musikalische Begegnung auf Augenhöhe.

7. Die Soli der RambaZambas

Wenn es bei uns um Lied und Gesang geht, haben eigentlich nahezu alle RambaZambas mit und ohne Behinderung Ideen und Vorschläge. Das hat die Vorbereitung jener Stücke mit Revue- und Musicalcharakter „Weiberrevue“, „Ein Herz ist kein Fußball“, „Am liebsten zu dritt“ nicht gerade leicht gemacht. Doch unsere Ensemblemitglieder mit Handicaps vertrauen den Vorschlägen der Regieteams: Jennifer Lau (* 1972, Doku „Jenny darf nicht in die Oberschule“, herausgegeben von Gisela und Wolf-Dieter Lau, und ZDF-Reportage von Gisela und Udo Kilimann: „Mein Leben ist schön“, 2002), erklärter Fan von Marilyn Monroe, hatte überhaupt nichts einzuwenden gegen die Beschäftigung mit Songs von Marlene Dietrich. Die Schauspielerin, die mit dem Downsyndrom lebt, entwickelte eine ganz eigene Art von Sprechgesang für ihre Interpretationen von „Ich bin die fesche Lola“ und „Johnny, wenn du Geburtstag hast“ und erntet dafür

regelmäßig Beifallsstürme. In den Klavierbegleitungen der Autorin wird das erkennbar unterlegt durch die Melodien der berühmten Lieder.

Als Herbert Dreilich, Interpret von „Über sieben Brücken musst du geh'n“, 2004 starb und sich die Autorin erneut mit diesem Lied beschäftigte, wurde ihr die deutsch-deutsche Dimension, die politische Tragweite dieses Songs klar. Um daran zu erinnern, wurde das Beinahe-Volkslied in die „Weiberrevue“ aufgenommen. Seitdem werden die Strophen von dem immer wieder auch durch seine sprachliche Bühnenpräsenz beeindruckenden Hans Harald Janke (* 1961, in der „Weiberrevue“ mit „Ich bin von Kopf bis Fuß auf Liebe eingestellt“ als Mann-Frau-Traumwesen erfolgreich) gesprochen. Die Melodie übernimmt die Solo-Violine; Konzertgitarre oder Klavier begleiten. Und Franziska Kleinert (* 1970, zu sehen in „Yerma/Popperma“, Studioinszenierung von Max Martens, bat Berlin, 2015), vielen in Erinnerung als opernhaft stimmungswaltige Medea oder auch Eurydike, singt die Refrains mit eindringlich zarter Schlichtheit. Das ist bei dieser energiegeladenen Schauspielerin besonders beeindruckend.

Ein weiteres Marlene-Dietrich-Chanson wurde seiner Kernaussage wegen aus der „Weiberrevue“ in den Ethik-Krimi „Am liebsten zu dritt“ übernommen, triumphierend gerufen von Juliana Götz (* 1985). In dieser verrückten Geschichte geht es schließlich darum, durch eine kriminelle Handlung die Welt mit Downsyndrom-Babies zu überfluten. Die Selbstbewusste unter den Triso-Frauen will wahr werden lassen, was sie im Lied ruft und ansagt: „Kinder, heut' Abend, da such' ich mir ,was aus, einen Mann, einen richtigen Mann“. Und wenn sie dann den sich um sie bemühenden Hotel-Boy, einen Triso-Mann, der ihr mit Fotos eine Freude machen möchte, vorwurfsvoll abweist, dann bekommt die Kurzfassung von Nina Hagens frühestem DDR-Hit eine ganz eigene Bedeutung: „Du hast den Farbfilm vergessen“. Die RambaZamba-Allstars erarbeiteten für dieses Stück zwischen Revue und Musical neue Arrangements von Songs wie „Männer“ (Herbert Grönemeyer), „Sexy“ (Marius Müller-Westernhagen) oder auch „Satisfaction“ (Rolling Stones), bei denen nicht wie bei klavierbegleiteten Solo-Liedern weggelassene Zeilen oder Tonartwechsel der Solistinnen und Solisten einfach kompensiert werden können. Um auf der Bühne musikalisch noch überzeugender zu werden, müssen deshalb die Blech-Arrangements und vor allem die Songvarianten zwischen Solo- und Gruppengesang ständig aufgefrischt werden. Dabei geht es in erster Hinsicht um die musikalische Weiterentwicklung der Ensemblemitglieder. Denn das Publikum liebt die Spannung zwischen der Erinnerung an

die populären Originale und der oft mehr als ungewöhnlichen Interpretation durch die RambaZambas, auch wenn da mal Texte unverständlich sind oder Formen gesprengt werden. In *Szene und Musik* zu überzeugen, heißt nicht nur weiterzuarbeiten, sondern für das Musikalische auch immer neue Arrangements, instrumentale und vokale Techniken, Versuchsanordnungen für Improvisationen zu finden und zu erschließen, bei deren Resultaten auch ein kritisches Ohr seine Freude hat.

8. „Denk nicht drüber nach, Kunst zu machen. Mach sie einfach“ (A. Warhol)

Diesem Satz Warhols begegneten Besucher am Eingang der Berliner Akademie der Künste zur Ausstellung „Kunst für alle“ – Multiples, Grafiken, Aktionen aus der Sammlung Staeck 2015. Klaus Staeck, scheidender Präsident der Berliner Akademie, spricht in einem Interview⁸ über die Bedeutung von Joseph Beuys' oft missverstandenen Satz „Jeder Mensch ist ein Künstler“: „Beuys meinte die Kreativität, die oft verschüttet ist. [...] [erg. Sie] wachzurufen, ist eine der Aufgaben von Künstlern. Anzuregen, neugierig zu machen und die Menschen zu befähigen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden.“ Als die Schauspielerin und Theaterwissenschaftlerin Höhne nicht nur bei ihrem Sohn diese weniger verschütteten als vielmehr verborgenen Talente zu entdecken begann, hat sie nach eigener Aussage nicht erst lange überlegt, ob es möglich ist, Theater mit diesen Menschen zu machen, sie hat einfach damit begonnen. Und Theaterintendanten wie Dieter Mann und Thomas Langhoff, Frank Castorf und bald auch Claus Peymann, hatten, unterstützt von Heiner Müller, Angela Winkler und Christoph Schlingensiefel dafür gesorgt, dass sich seit den frühen 1990er Jahren Häuser wie das Deutsche Theater Berlin, die Berliner Volksbühne am Rosa-Luxemburg-Platz, das Wiener Burgtheater (Höhnes „Medea“ gastierte 1999 dort), das Berliner Ensemble für Regiearbeiten mit Schauspielerinnen und Schauspielern mit Behinderungen öffnen. Den Anfang machten RambaZamba-Premieren von „Prinz Weichherz“ (1991) und „Ein Winternachtstraum“ (1993, Buch/Regie: Gisela Höhne) im Berliner Deutschen Theater. 1999 war Höhnes „Medea“ mit dem Sonderpreis

8 Interview von Stefan Amzoll, Neues Deutschland 23./24.Mai 2015, S. 22.

zum 4. Festival Politik im freien Theater ausgezeichnet worden. Die Dotierung kam aus den Honoraren der von dem Stück beeindruckten Jury. Jahre später wurde übrigens eine RambaZamba-Bewerbung beim gleichen Festival mit der Begründung abgelehnt, dass sich Theater mit Behinderten nicht mit anderem Theater vergleichen ließe. 2002 besetzte Achim Freyer die stumme Titelrolle von „Ein Fest für Boris“ (Thomas Bernhard) am Berliner Ensemble mit Moritz Höhne. Inszenierungen mit Schauspielerinnen und Schauspielern mit Handicaps an Castorfs Volksbühne, in den Münchner Kammerspielen, im Hamburger Thalia-Theater u. a. folgten. All das wurde von den Theaterfachleuten in den Feuilletons durchaus wahrgenommen. Das Neue Deutschland schrieb im Oktober 1993 nach der Premiere von „Ein Winternachtstraum“: „Die neue Avantgarde ist da“. Doch erst mit der Inszenierung „Disabled Theater“ des Theaters Hora aus Zürich entdeckte das deutsche Feuilleton das Thema Inklusion im Theater. Der belgische Regisseur Jérôme Bel konnte für diese Performance gewonnen werden, die u. a. eingeladen wurde zur documenta nach Kassel und zum 60. Theatertreffen in Berlin. Bestätigung war dann der Nachwuchspreis dieses Theatertreffens 2013 für Julia Häusermann, Züricher Schauspielerin, die mit dem Downsyndrom lebt.⁹ Offenbar ist die Zeit inzwischen reif dafür, denn 2015 sorgte eine andere Nominierung für Aufsehen: Finnland hatte die Punkband HKP zum Abermillionen Zuschauende anziehenden Eurovision Song Contest angemeldet. Drei von ihnen leben mit dem Downsyndrom, der Sänger ist Autist.

Die Musik ist wie auch alle anderen Künste sind eine derart entfaltete Art menschlicher Produktion, dass jeder, ob ohne oder mit Beeinträchtigungen lebende Mensch, der sich da hinein begeben möchte, angewiesen ist auf Fachleute. Professionelle Musikerinnen und Musiker wissen um die Besonderheiten der Stimmen und Instrumente, sind in der Lage, sich auf die Eigenarten der Spielenden und Singenden mit und ohne Handicaps einzustellen. Michael Wittsack (* 1965, seit 1990 bei RambaZamba und in allen Inszenierungen von Gisela Höhne, aber auch dem TV-Spielfilm „Mein Bruder der Idiot“ zu sehen) erhielt eine Ausbildung bei Uwe Langer, studierter Posaunist und Mitglied der 17 Hippies. Wittsack ist nicht nur der geniale Szenenerfinder, er beeindruckt auch mit an Free Jazz erinnernden legendären Trompetensoli, legendär auch, weil er gelegentlich nicht wieder aufhören wollte. Eine erfahrene Regisseurin wie

9 Zum Weiterlesen: Theater der Zeit April 2014, Heft 4.

Gisela Höhne verfügt über Ideen und Handwerkszeug, um einen derartigen Springquell wie Wittsack szenisch einzubinden. Das ist eindrücklich zu erleben in RambaZambas Shakespeare-Collage „Lost Love Lost oder: Lasst mich den Löwen auch noch spielen“, eine Inszenierung, an deren Bühnenmusikentwicklung neben bereits Genannten auch Kontrabassist Atanas Georgiew und Tontechniker Ole Kupfer mitwirkten (u. a. mit sehr ungewöhnlichen Gesangs- und Sprachaufnahmen der gehörlosen Schauspielerin Rosemarie Walter).

Um die stimmliche Entwicklung der Ensemblemitglieder kümmert sich Johanna Peine, die nach dem Studium des Operngesanges entsprechende Weiterbildungen absolvierte. Juliana Götz (* 1985, zu sehen u. a. in den Fernsehfilmen „Rosis Baby“ und „So wie du bist“) fasziniert dank dieser Betreuung nicht nur mit ihren Tänzern, auch stimmlich hat sie Eigenes zu bieten, wie auch Jennifer Lau. Auch Joachim Neumann (* 1970, zu sehen in dem Film „Die Menschenliebe“ von Maximilian Haslberger, 2015), sowohl mit Schubert-Liedern als auch Songs von Brecht/Weill auf der Bühne, hat gemeinsam mit all seinen Kolleginnen und Kollegen Stimmtraining bei Johanna Peine, wie auch Nele Winkler (* 1982, u. a. Spielfilm „Finnischer Tango“, erhielt 2012 von Claus Peymann den Nachwuchspreis seines Lessing-Preises für Kritik). Mit „Frühlingstraum“ und „Der Leiermann“ aus der „Winterreise“ und vor allem ihrer Version der „Ballade von der Seeräuberjenny“ aus der „Dreigroschenoper“ machte sie deutschlandweit auf sich aufmerksam. Nele Winklers Entwicklung als Schauspielerin und Sängerin ist nicht nur der RambaZamba-Förderung zu verdanken. Eine wichtige Quelle ist auch die reiche Theater- und Musikpraxis ihrer Mutter Angela Winkler (nach der Gesangsausbildung Schauspielerin in Filmen von Volker Schlöndorff und Inszenierungen von Peter Zadek u. v. a. m.). Daher stammt auch der Impuls für Neles Trompeten-Ausbildung, diesem, dem menschlichen Singen nahen Instrument. Im Unterricht spielt sie nach Noten und Griffstabellen. Dass sie in ihren Soli gelegentlich Zeilen weglässt oder auch die Tonalität verlässt, ist vor allem für ihre Begleiterinnen eine Herausforderung. Für das Publikum, das weiß die Autorin aus vielen gemeinsamen Auftritten, sind Gestus und Haltung wichtiger als Perfektion.

9. RambaZamba – ein Lernort nach innen und außen

Parallel zur Emanzipation der freien Theaterszene in den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts interessieren sich immer häufiger Fachleute aus Kunst, Musik, Theater an einer Zusammenarbeit mit sogenannten geistig und körperlich Behinderten.¹⁰ Aus dem damit verbundenen Medienecho entstehen zunehmend Anfragen, RambaZamba-Schauspielerinnen und Schauspieler in externen Theater- und Filmprojekten einzusetzen. All das birgt Anregungen für das RambaZamba-Team neben dem Publikums- und Medienecho auf die eigenen Inszenierungen und Performances. Auch die theoretisch weiterführenden Reflexionen in Artikeln, Sendungen und Arbeiten enthalten Stoff für die Weiterarbeit. Die Neugestaltung der RambaZamba-Homepage wird demnächst Schritt für Schritt den Zugang zu solchen Veröffentlichungen erleichtern. Der Umfang des Erschienenen macht eine Auswahl erforderlich und kostet Zeit und Arbeit. Dank der Förderung des Projekts „RambaZamba Celebrates Diversity“ 2015/2016 werden auf der Homepage demnächst auch aktuelle Audio-/Video-Dokumentationen vorliegen, die das bisher Beschriebene sinnfällig untersetzen können. Mit Susana Pilgrim, Künstlerin, Sozialpädagogin und Ethnologin aus Argentinien, konnte die Regisseurin der Dokumentation „Ci provo“ (dt.: „Ich schaffe es“, 2012) dafür gewonnen werden. Dieser Film berichtet auf anschauliche Weise von Luigi Fantinelli, einem jungen Italiener, der mit dem Downsyndrom lebt, nach dem Abitur soziale Arbeit studierte und mit einem Erasmus-Stipendium nach Spanien ging. Der Film zeigt, dass ihn nicht nur Eltern und Angehörige unterstützen, auch Lehrende an den Universitäten und vor allem seine Mitstudierenden ermöglichen ihm die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Die deutsche Filmfassung entstand mit Unterstützung von Bettina Bartz, Operndramaturgin und Vorstandsmitglied im RambaZamba e. V. Sie hatte mit ihrem fachlichen Rat die Entstehung von „Orpheus ohne Echo“ begleitet, auch „Am liebsten zu dritt“ unterstützt und die deutsche Nachdichtung des Schlussliedes „Es wird schon wieder Nacht“

¹⁰ Zum Weiterlesen: Die deutsche Bühne. Schauspiel. Tanz. Musiktheater. 85. Jahrgang, März 2014.

(nach dem russischen Lied „Dorogoi dlinnoy“, aus dem dann 1968 Mary Hopkins' „Those Were The Days“ wurde) verfasst.

Zählt man die nur in diesem Text genannten bei RambaZamba mitwirkenden Musikfachleute, kommt man in den 25 Jahren auf mehr als ein halbes Hundert Personen, Studierende verschiedener Berliner und Potsdamer Hochschulen und Universitäten und andere musikinteressierte junge Leute (wie die Berliner Percussionsgruppe bandó) eingeschlossen. Musikbezogene Abschlussarbeiten (eine von Prof. Dr. Birgit Jank, heute Universität Potsdam, und der Autorin betreute Diplomarbeit von 2001) wie die der späteren Sonderpädagogin Birgit Bartholmay (vorher Winkler) belegen das und sind ebenso wie vor allem die theaterwissenschaftlichen Texte und zahlreichen Interviews von Gisela Höhne¹¹ eine wichtige Quelle zu Theater, Musik und Inklusion. Fachtagungen wie die, in deren Dokumentation auch diese Bilanz erscheint, werden zu Plattformen für den Erfahrungsaustausch zum Thema und ermöglichen produktive Vernetzung. Auch vom Fachtag Inklusion an der Landesmusikakademie Berlin im Juni 2015 (Leitung: Prof. Dr. Elke Josties) sind solche Anregungen zu erwarten.

Ob nun in der Hamburger Station 17 (gegründet 1988) oder bei PKN in Helsinki (gegründet 2009), ob in den Musikgruppen von Theatern wie HORA in Zürich (gegründet 1993), den Musikprojekten des Blaumeier-Atelier Bremen (gegründet 1986), ob in der Lautenbacher Blaskapelle aus der Doku „Schatzsuche oder Fehlerfahndung“ oder in den weit über ihren Entstehungszusammenhang hinausweisenden Bands und Projekten des Dortmunder Modells: Musik – überall weht, um bei der Metapher zu bleiben, der Wind der Inklusion. Das letzte und entscheidende Wort zu diesen neuen Entwicklungen soll hier Irmgard Merkt haben. Die emeritierte Professorin der Dortmunder TU, rastlose Netzwerkerin und Inspiratorin musikalischer Inklusion, benennt als entscheidenden Faktor für diese Entwicklungen das Interesse professioneller Musikschaffender: „In der ganzen Republik entstehen seit Jahren neue Projekte, deren musikalische Inhalte und Vermittlungsmethoden von dem Willen getragen sind, gemeinsam mit Menschen mit Behinderung das kulturelle Leben zu gestalten. Die künstlerische Qualität dieser inklusiven Projekte – das Wort

¹¹ U. a. Theater. Trotz. Therapie, ein Vortrag aus dem Jahr 1996, auch veröffentlicht in dem Sammelband Kreativität von Menschen mit geistigen und mehrfachen Behinderungen, herausgegeben von Georg Theunissen und Ulrike Großwendt. Bad Heilbrunn 2006, S. 145–160.

Inklusion steht für die gleichberechtigte Teilhabe – nimmt in den letzten Jahren stetig zu. Ohne Zweifel hat das damit zu tun, dass sich zunehmend mehr professionelle Musikerinnen und Musiker für die Arbeit mit Menschen mit Behinderung interessieren. Dies gilt im Übrigen auch für die anderen künstlerischen Disziplinen.“¹²

Ein Ort, an dem an solchen Begegnungen gearbeitet wird, ist die Berliner Philharmonie mit ihrem Education Programm. Deshalb spricht Sir Simon Rattle von einem „Lernort [...], der in allen kulturellen und sozialen Bereichen der Gesellschaft wirkt, der sich an verschiedene Altersstufen, an Menschen mit den unterschiedlichsten Fähigkeiten und Begabungen wendet.“ Und er beschreibt eine Atmosphäre, die wir auch aus den Offenen RambaZamba-Werkstätten bei uns im Haus wie auch unterwegs kennen und schätzen: „Education ist fast ein Paradox: Sie ist ein offener und zugleich geschützter Raum, um gemeinsam musikalisch aktiv zu werden. Sie bietet Laien die Chance, Profis auf Augenhöhe zu begegnen. Sie ist eine Investition in Menschen und ihre Möglichkeiten, aber ohne die Erwartung an zählbare Gewinne.“¹³ Mit unseren seit 2008 vom Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung und von der Senatsverwaltung Bildung und Jugend geförderten Projekten bemüht sich das RambaZamba-Team um vielfältige Begegnungen zwischen dem Ensemble und seinen vor allem jungen Gästen. Wenn diese Gäste bei RambaZamba Musik und Szenen nicht nur erleben, sondern auch selber ausprobieren und spielen können, dann wird für all jene mit Lust auf Theater und Musikmachen eine Tür geöffnet für genaueres Sehen, Hören, Verstehen. Aber was an Musik und Theater in jedem steckt, das zu entdecken, freizulegen und zum Tragen und Leuchten zu bringen, dafür braucht es die Fachleute aus den Künsten, der Musik und dem Theater, die auch pädagogisch arbeiten, ohne Pädagogen zu sein.

Bevor das „verrückte“ Theater ein Lernort für seine Gäste sein kann, ist es in erster Instanz ein Ort des lebenslangen Lernens der RambaZambas und ihrer sie unterstützenden Kolleginnen und Kollegen ohne Behinderungen, darunter die Fachleute aus Musik und Theater. Sie alle gewährleisten den bereits erwähnten behinderungsbedingten Mehrbedarf der mit Beeinträchtigungen lebenden „Hauptpersonen“. Genauer wer-

¹² Irmgard Merkt, nmz online, 01. 12. 2011 – dieser und alle übrigen im Internet verfügbaren Texte von Merkt sind nicht nur aus meiner Sicht eine Fundgrube in Sachen Musik und Inklusion.

¹³ Siehe <http://www.berliner-philharmoniker.de/education/> (Letzter Zugriff am 6. 7. 2015).

den beim Hören, Sehen, Beobachten, verstehen Lernen und vor allem beim Spielen mit und ohne Instrumente, darum geht es auch in der täglichen Arbeit der Abteilung Schauspiel von VIA bei RambaZamba. Lernort RambaZamba heißt zugleich Arbeitsplatz RambaZamba mit dem Alltag von Proben, Vorstellungen, Gastspielen und Kurzauftritten. Dazu gehören auch Mitwirkungen in Film- und Fernsehproduktionen, die für die „Hauptpersonen“ zu Höhepunkten werden. Als der RambaZamba-Schauspieler Sebastian Urbanski gebeten wurde, einen abendfüllenden Spielfilm zu synchronisieren, war das nach einfacheren Textbeiträgen zu Dokumentarfilmen von RambaZamba-Schauspielerinnen und Schauspielern schon Neuland und Herausforderung, auch für Regisseurin Höhne.

Die Hauptperson des Films ist ein junger Spanier, der mit dem Downsyndrom lebt und nur wenig älter ist als Sebastian. Diese Film-Figur heißt Daniel und wird gespielt von Pablo Pineda, der sich in dieser Rolle selber verkörpert. In seinem Buch „Am liebsten bin ich Hamlet“ beschreibt Urbanski auch seine Synchronarbeit an diesem Film. 2015 erschien bei den S. Fischer Verlagen mit Urbanskis Buch die erste umfangreichere Veröffentlichung aus der Perspektive eines Menschen, der mit dem Downsyndrom lebt. Der Klavier spielende und singende RambaZamba-Schauspieler (* 1978, im Fernsehfilm „So wie du bist“ Partner von Juliana Götze) gewährt vielfältige Einblicke in sein Leben und seine Theaterarbeit. Welche Bedeutung die Arbeit an dem Film „Me too – Wer will schon normal sein?“ (2009, Originaltitel: „Yo también“, deutsch: „Ich auch“; ein spanischer Film der Regisseure Gaspar und Naharro) für ihn hatte, wurde der Autorin beim Besuch einer Bundespressekonferenz im Sommer 2012 bewusst. Sebastian Urbanski war vom Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen eingeladen, sich vor den Journalisten zur Einführung des umstrittenen pränatalen Bluttests auf Trisomie 21 zu äußern. In seiner Stellungnahme zitierte er aus einem Monolog des Daniel/Pablo aus „Me too“. Hauptfigur Daniel/Pablo nimmt nach Abitur und Studium eine Arbeit als Sozialpädagoge an einer Hochschule auf. Die Schlussworte seiner Antrittsrede eröffnen den Film: „Es ist wie bei uns Menschen: Nichts an uns ist überflüssig! Was wäre unser Körper ohne all unsere Gliedmaßen? Gesellschaften, die Minderheiten ausgrenzen und ausschließen, sind wie verstümmelte Gesellschaften. Es fehlt die Solidarität. Jeder lebt da wie auf einer einsamen Insel. Aber wer will denn das. Jeder will doch das Gegenteil, will eins werden – ob nun Schwule, Schwarze, Frauen oder wer immer. Wir sind, verdammt nochmal, alle-

samt Menschen. Deshalb ist es für uns so wichtig zu arbeiten, uns als Bestandteil der Gesellschaft zu fühlen. Denn das sind wir und waren es auch immer. Wir wollen mitbestimmen. Denn genau darum heißt es ja Demokratie. Ich bedanke mich.“

Klappt man Sebastian Urbanskis Buch „Am liebsten bin ich Hamlet“ auf, stößt man auf folgenden Satz: „Ich bin ein sogenannter Behinderter. Ich möchte mit meinem Buch allen Lesern zeigen, dass man mit uns genauso umgehen kann wie mit allen anderen Menschen auch.“ Ja, Sebastian, das stimmt. Doch nach Jahrzehnten in den unterschiedlichsten Arbeitsformen Kultureller Bildung möchte ich ergänzen: Wenn ich es geschafft habe, eine Probe oder einen Workshop gut vorzubereiten, dann macht es mit dir und all den anderen RambaZambas sehr oft besonders viel Spaß. Deshalb halte ich mich wie Du auf der Bundespressekonferenz an Daniel/Pablos Worte und sage nach vielen spannenden Jahren voller nachhaltiger Erfahrungen in Sachen Musik und Inklusion – Dankeschön.

Nachtrag 2017: Die Autorin leitete die Entstehung der Bühnenmusik zu den RambaZamba-Stücken „Weiberrevue“, „Orpheus ohne Echo“, „Alice auf Kaninchenjagd“, „Ein Herz ist kein Fußball“, „Am liebsten zu dritt“ und „DadaDiven“ (alle Buch/Regie: Gisela Höhne). Kay Langstengel arbeitet inzwischen nicht mehr bei RambaZamba, Gisela Höhne ist dort seit 2017 tätig als Regisseurin und Schauspielerin und hat die Theaterleitung an Jacob Höhne übergeben.

Warum Soziale Arbeit inklusive Musikpädagogik braucht

Christiane Gerischer

1. Auftakt

„Sonnenschein“ heißt die große Integrationskindertagesstätte in einer brandenburgischen Kleinstadt. Ein Student im dritten Jahr des dualen Bachelorstudiengangs „Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit“ sitzt mit Gitarre vor einer Kindergruppe. Die Drei- bis Sechsjährigen folgen ihm gebannt mit den Augen, sie hören aufmerksam zu und beteiligen sich ihrem Alter gemäß aktiv mit Bewegungen, Gesten oder mit der Stimme. Das Repertoire scheint zum überwiegenden Teil bekannt und beliebt und es gibt immer wieder Gelegenheiten für den „Auftritt“ einzelner Kinder. Ein kleiner Junge improvisiert auf dem mitgebrachten Balafon, der die Kinder die gleiche Aufmerksamkeit und Konzentration schenken, wie dem intensiv performenden Musikpädagogen. Fünf bis zehn Prozent der Kinder in der Gruppe haben einen I-Status, sind sogenannte Integrationskinder. Für die Beobachterin dieses musikalischen Angebotes ist nicht zu erkennen, um welche Kinder es sich handelt – Vision und manchmal auch Wirklichkeit gelingender Inklusion.

2. Inklusion – Herausforderung für Soziale Handlungsfelder

Die BRD hat die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und sich damit auch zum Grundsatz der Inklusion, d. h. zum Recht auf Bildung für Alle unabhängig von individuellen Handicaps bekannt. Weltweit sind es eine Milliarde Menschen, das entspricht 15 % der Bevölkerung und allein in Deutschland zehn Millionen (über 12 % der Bevölkerung) gelten aus unterschiedli-

chen Gründen als gehandicapt.¹ Im Kern geht es in dieser UN-Konvention um die Rechte dieser Menschen und deshalb wird zunächst neben der Unteilbarkeit der Menschenrechte festgestellt, „dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.“² In diesem Beitrag soll es darum gehen, was Musikpädagogik zur Inklusion in sozialen Arbeitsfeldern leisten kann.

Soziale Arbeit zielt auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse, die eine individuell gestaltete, eigenständige und selbstverantwortliche Teilhabe an Gesellschaft befördern. Letzteres ist für Menschen mit Handicaps eine besondere Herausforderung. Dabei ist es neben Schule vor allem eine Elementare Bildung in Kitas, die Weichen in Richtung Inklusion stellen kann und auch schon stellt. Bisher sind Eltern von Kindern mit Handicaps erst mit deren Schuleintritt vor die Frage nach Regel- oder Fördereinrichtung gestellt. Dabei haben Integrationskitas bereits eine längere Tradition als die zitierte Behindertenkonvention und werden beispielsweise in Berlin sogar flächendeckend angeboten.³ Informelle Bildungsangebote im außerschulischen Bereich lassen allerdings häufig inklusive Angebote vermissen, und vor allem Erwachsene und ältere Menschen mit Behinderungen werden meist immer noch in gesonderten Einrichtungen betreut und begleitet. Inklusion bleibt dann den Anstrengungen einzelner Betreuer oder der Familie überlassen.

Inklusion von Menschen mit Handicaps ist jedoch nur eine der Herausforderungen, denen sich die Sozialpädagogik heute stellen muss. Inklusiv Soziale Arbeit muss auch mit den individuellen kulturellen, ethnischen und religiösen Diversitäten ihrer Adressaten professionell umgehen können. Auch hier kann inklusive Sozialpädagogik einen Beitrag dazu leisten, Menschen aus anderen kulturellen Kontexten, die aus politischen, überlebensnotwendigen oder ökonomischen Gründen nach

1 Vgl. Aktion Mensch Inklusion, <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion/un-konvention.html>. Das deutsche Schulsystem führt europaweit mit die Bilanz der Separation und Ausgrenzung an, nur 20 bis 25 % von Kindern und Jugendlichen mit Handicaps besuchen mittlerweile eine Regelschule, und über die Hälfte aller Förderschulabsolventen verlassen diese ohne Schulabschluss.

2 Vgl. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschue_re_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile.

3 Vgl. <http://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/kindermit-behinderung/>.

Deutschland kommen, die gewünschte eigenverantwortliche und selbstbestimmte Teilhabe an unserer Gesellschaft zu ermöglichen. Diese Integration erfordert wiederum andere Bildungs- und Entwicklungsprozesse und ist im Hinblick auf lebenslanges Lernen nicht auf elementare oder schulische und außerschulische Bildungsangebote zu reduzieren, sondern meint alle Bereiche sozialer Handlungsfelder, auch die wachsenden Bedarfe in der Seniorenarbeit.

3. Ästhetische Praxen – Medien inklusiver Bildungsarbeit

Kulturelle Bildung ist der Schlüsselbegriff in der post-PISA Bildungsdebatte. Soziales Miteinander, demokratische Aushandlungsprozesse im Kontext der gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit, beruflicher Erfolg oder individuelle Verantwortung erfordern Kompetenzen, die sich nicht allein über Mathematik, Deutsch- oder Fremdsprachenkenntnisse, Informatik oder Geschichtswissen erwerben lassen. Gefordert sind soziale Kompetenzen, Selbstbewusstsein im Sinne von sich seiner selbst bewusst sein, Motivation und Interesse sowie Verständnis und Offenheit für die komplexen und heterogenen Verhältnisse unserer Zeit. Diese Qualitäten verbinden wir zu Recht mit kultureller Bildung und hier insbesondere mit ästhetischer Erfahrung (vgl. Reinwand 2012). Diese beinhaltet sinnliche Wahrnehmung, die in der subjektiven Deutung Bedeutung für das Individuum erlangt. Die Subjektivität dieser Empfindung fördert das sich seiner selbst bewusst werdende Subjekt, und in der aktiven ästhetischen Gestaltung von Prozessen wird Selbstwirksamkeit erfahrbar (vgl. Braun/Schorn 2012). Ästhetische Erfahrung beinhaltet sowohl die Rezeption künstlerisch gestalteter Artefakte als auch deren Produktion (vgl. Brandstätter 2012). Ästhetische Erfahrung ist frei von unmittelbaren Handlungszwängen, und sie verweist auf die individuell-subjektive Wahrnehmung. Außerdem ist sie in ihrer Subjektivität auch Differenzenerfahrung und damit möglicherweise exemplarisch erlebte Offenheit für Diversität, die unsere Gesellschaft prägt. Ästhetische Praxen öffnen Räume für subjektive Wahrnehmung und Deutungen unabhängig von gesellschaftlichen Normen, ermöglichen Angebote, in denen Vielfalt nicht nur ihre Berechtigung findet, sondern Teil der künstlerischen Prozesse ist, schaf-

fen Gelegenheiten für Begegnungen von Menschen mit unterschiedlichen ästhetischen Empfindungen und gegenseitigen Respekt. Ästhetische Erfahrung kann unsere durch Medienkonsum und ökonomische Erfolgsorientierung beeinflussten Wertschätzungsmechanismen in Frage stellen und für andere Sichtweisen öffnen. Kunst und Musik existieren nicht unabhängig von gesellschaftlichen Kontexten, im Gegenteil, sie setzen sich auf Ihre Weise damit auseinander und wirken im besten Fall auf sie ein bzw. transzendieren sie und öffnen Denk- und Seinsweisen, die über die konkreten Verhältnisse hinausweisen. In ästhetischen oder künstlerischen Prozessen können alltägliche Handlungen neue Qualitäten erlangen und Wahrnehmung verändern, z. B. wenn das Schlagen eines Plastikbeimers zum Rhythmus erleben wird oder der Einsatz eines Rainmakers und das Rascheln von Papier zu gestalteten Klangcollagen, die für den Moment Bedeutung gewinnen, ob mit oder ohne erkennbare musikalische Regeln.

An dieser Stelle sei an die Eingangssequenz erinnert, in der das Balafonsolo eines knapp vierjährigen Jungen für den Moment alle Zuhörer durch die pure Intensität der Handlung fasziniert hat und sich dadurch möglicherweise für die Beteiligten neue Deutungsräume eröffnet haben. Ästhetische Praxen, ob musikalischer, sprachlicher oder bildnerischer Natur, tanz- oder theaterpädagogische Angebote, fördern ganzheitliche Wahrnehmung und Lernprozesse, in denen das Individuum sich selbst in Interaktion mit anderen wahrnehmen kann, für sich und den Moment Entscheidungen trifft und selbstbestimmt handelt. Ganzheitliches Lernen im Sinne emotionaler, sozialer und kognitiver Interaktion kann so gefördert oder initiiert werden. Inklusion wird möglich in solchen Räumen prozessorientierter und frei von Normen gestalteter Begegnungen, in denen die Subjektivität der Erfahrung und des Erlebens die kollektive ästhetische Erfahrung mitbestimmt oder, pathetisch ausgedrückt, Mensch auf Mensch treffen darf. Inklusion braucht die Imagination und Phantasie von ästhetisch-künstlerischem Empfinden und Handeln, um tradierte Tendenzen in unserem Denken, nämlich aus Differenzen Separationen zu konstruieren, zu überwinden.

4. Ästhetisch-kreative Spezialisierungen für Soziale Arbeit

Künstler in Kitas, Musiker in Jugendclubs, Theaterarbeit an Schulen, ästhetisch-kreative Angebote sind als kulturelle Bildung auch in sozialen Handlungsfeldern nicht neu, und ihr Wert wird seit Jahrzehnten immer wieder exemplarisch erprobt. Erfolgreiche inklusive Schulen zeichnen sich in aller Regel durch ein großes Angebot an ästhetischen Praxen aus.⁴ Tanzprojekte wie „Rhythm is it!“ erfahren umfassende Aufmerksamkeit. Allerdings sind solche Ansätze der kulturellen Bildung bei aller Beispielhaftigkeit weit entfernt von Verstetigung. So können aus dem Fördertopf für kulturelle Bildung „Kultur macht stark“⁵ ausschließlich Honorarkräfte für zeitlich begrenzte Projekte gefördert werden. Darüber hinaus sind Künstler, Musiker, Tänzer, Choreografen oder Theatermacher mit der Realität sozialer Arbeitsfelder schnell überfordert, zumal wenn es um inklusive Praxis geht – auch dafür ist im Übrigen „Rhythm is it“ ein beredtes Beispiel.

Hier setzt das Konzept der dualen Bachelorstudiengänge an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam, ehemals Hoffbauer Berufsakademie, an. Ästhetisch-kreative Angebote und damit die Möglichkeit ästhetischer Erfahrung alltagsintegriert und eingebunden in pädagogische Beziehungen in Sozialen Handlungsfeldern zu verankern, das ist Ziel dieser interdisziplinären Qualifikationen. Seit 2011 gibt es die Studiengänge Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit, Sprache und Sprachförderung in Sozialer Arbeit sowie seit 2015 auch Bewegungspädagogik und Tanz in Sozialer Arbeit. Alle drei Studiengänge zielen darauf ab, ästhetische Praxen in Einrichtungen Sozialer Arbeit zu implementie-

4 Alle drei von der UNESCO ausgezeichneten inklusiven Schulen in Deutschland zeichnen sich durch ästhetisch-kreative Schwerpunkte aus. Die Erika-Mann-Grundschule in Berlin-Wedding hat einen Theaterschwerpunkt, in der Gemeinschaftsgrundschule Eitorf im Rhein-Sieg-Kreis (Nordrhein-Westfalen) fallen die guten Leistungen in musischen Fächern auf und die Hamburger Grundschule Langbargheide zeichnet sich ebenfalls durch intensive Theater- und Musikprojekte und Musicalaufführungen aus. <http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-praxis/inklusive-bildung-praxis-1.html>.

5 Aus dem Fördertopf „Kultur macht stark – Bündnisse für kulturelle Bildung“ können seit drei Jahren temporär begrenzte Projekte gefördert werden, in denen mindestens zwei Partner aus Kultur und Sozialer Arbeit kooperieren. <https://foerderung.buendnisse-fuer-bildung.de>.

ren und dadurch einen Beitrag zur Entwicklung inklusiver Sozialpädagogik zu leisten. Am Beispiel des musikpädagogischen Studienganges soll dieser Ansatz hier konkreter dargestellt werden.

5. Was Musik kann

Mit „Was Musik kann“ war ein Symposium des Musikkindergartens Berlin im November 2015 überschrieben. Führende Musikpsychologen aus Montreal (Robert Zatorre) und Leipzig (Stefan Koelsch und Tom Fritz) berichteten über jüngste Forschungsergebnisse bezüglich der stimulierenden Wirkungen von Musik auf die neurophysiologischen Entwicklungen im menschlichen Gehirn und ihre Konsequenzen für die Entwicklung kognitiver, emotionaler, sprachlicher und sozialer Kompetenzen:⁶ Musikalische Angebote fördern die sensomotorische Entwicklung, und diese wiederum ist eine Grundlage für Kognition und kognitive Kompetenzen. Musik und Sprache bedingen und ergänzen sich gegenseitig, das ist längst neurophysiologisch verstanden (vgl. Koelsch/Schröger 2008).

Dieses Wissen ist auch schon in die Bildungspläne der Länder für die frühkindliche Bildung eingegangen, musikalische Bildung wird dort überall prominent gefordert. Doch in den Erzieherausbildungen spielt musikalische und musikpädagogische Ausbildung bestenfalls eine marginale Rolle. Für musikalische Früherziehung in der Kita werden in der Regel Musikschulen engagiert, und damit ist sie abhängig von zusätzlichen elterlichen Beiträgen. Musikalische Bildung bleibt also in doppelter Hinsicht „Privatsache“ in der Elementaren Bildung.

Musikalische Betätigung – und dazu zählt auch die aktive Rezeption von Musik – kann in allen Lebensphasen Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Interaktion und Kommunikation fördern. Musik fördert soziale Kompetenzen (Bastian 2001) und sie kann Selbstwahrnehmung und persönliche Ausdrucksweisen ermöglichen. Damit unterstützen musikalische Angebote ein zentrales Anliegen sozialpädagogischen Handelns: Empowerment als Fähigkeit, für sich selbst zu entscheiden, Vorlieben und Wünsche zu entwickeln und Motivationen in Handlungen umzusetzen.

⁶ Vgl. <http://www.musikkindergarten-berlin.de/index.php/de/konzept/96-news/196-symposium>.

Musikalische Bildung als Teil notwendiger kultureller und ästhetischer Bildung, um Integration und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern, bewegt auch Kultus- und Bundesministerien.⁷ Musizieren ist längst nicht mehr nur Kulturgut eines Bildungsbürgertums, und es gibt flächendeckend Initiativen wie „Jedem Kind ein Instrument“ (JeKi) oder Klassenmusizieren, um möglichst vielen Menschen den Zugang zu Musik zu ermöglichen. Musik ist ein Leitmedium in der Jugendphase (vgl. JIM 2015), mit dem Identität und Teilhabe, Zugehörigkeit und Abgrenzung ausgehandelt werden. Musikalität zu entwickeln kann ein lebenslanger Lernprozess sein (vgl. Gembris 2005). Auch in der Arbeit mit Senioren und Demenzkranken sind musikalische Angebote erfolgreich und ausbaufähig.

6. Musikpädagogik für Soziale Handlungsfelder

Musikunterricht in sozialen Kontexten bleibt jedoch für an Musikhochschulen ausgebildete Musikpädagoginnen und Musikpädagogen eine Herausforderung. So wird beispielsweise in der Evaluation des Projektes JeKi die Arbeitsteilung zwischen den Lehrer-Tandems in den Grundschulklassen so beschrieben, dass die Grundschullehrer die pädagogischen und die Musikschullehrer die musikalischen Funktionen übernehmen.⁸ Die Vermutung, dass hier „Pädagogik“ auf Disziplin reduziert wird und Musikpädagogik auf technisches und musikalisches Know-how liegt nahe. Ideal ist das nicht und zeigt nur die Persistenz überkommener Vorstellungen, nämlich die Trennung von Musikalität und Pädagogik. Was braucht es also für eine Musikpädagogik, die in sozialen Handlungsfeldern wirksam werden kann?

Zunächst geht es um Haltungen und Überzeugungen, u. a. die, dass jeder Mensch musikalisch ist und wir Potenziale für musikalische Wahrnehmung und Aktivitäten gleichsam in die Wiege gelegt bekommen (Honing 2009, S. 53 ff. und S. 64 ff.) und dies auch für Menschen mit Handicaps gilt. Musiktherapie arbeitet schon lange mit der entspannenden

⁷ Siehe Fördertöpfe Kulturelle Bildung. http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuereKulturundMedien/kultur/kulturelleBildung/modellprojekte/_node.html.

⁸ Vgl. http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wp-content/uploads/2009/03/Brosch%3BCre_final.pdf, S. 37 f.

oder anregenden Wirkung von Musik, nutzt mögliche Emotionalität, die durch Musik ausgelöst wird und bedient sich der Musik als nonverbaler Kommunikation (Plahl 2008). Dieser Wirkungen und Möglichkeiten kann sich auch Musikpädagogik in sozialen Handlungsfeldern bedienen. Ist es nicht sogar unabdingbar, sich auf die Wohlbefinden und Teilnahme anregenden Wirkungen von Musik zu stützen, um das Interesse von Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen für das Medium Musik zu gewinnen? Warum sollten wir diese Seiten des Musikhörens dem Knopf im Ohr, der Beschallung im Club oder dem Autoradio überlassen? Elementare Musikpädagogik und ihr Vorläufer und Ideengeber (das Fach Rhythmik) arbeiten vor allem mit Bewegung als erstem Ausdruck der Wahrnehmung und des Verstehens musikalischer Strukturen. Tanzen zu Musik ist Alltagskultur breiter Schichten und Altersgruppen.

7. Interdisziplinäre Qualifikation

Musikpädagoginnen und -pädagogen, die in Sozialen Handlungsfeldern agieren sollen, müssen auch darauf vorbereitet sein, wer ihnen dort begegnet und wie sie Adressaten professionell und adäquat begleiten können. Heterogenität und Diversität sind hier die entscheidenden Stichworte. Inklusive Pädagogik verlangt einen wertschätzenden und fördernden Umgang mit Menschen, gleich welcher Herkunft, mit welchen Fähigkeiten oder Voraussetzungen Menschen an einem Angebot teilnehmen. Theoretisch stimmen dem viele Menschen zu – und dennoch begegnet uns in der Praxis Alltagsrassismus – z. B. in Jugendeinrichtungen oder auch in Wohneinrichtungen für Menschen mit Fluchterfahrung –, Abwertungen auf Grund von Leistungsunterschieden – z. B. in Schule oder Kita –, und trotz UN-Konvention und Inklusionsabsichten sind wir in der BRD von gelebter Inklusion weit entfernt. In unserem Land geht die Schere zwischen arm und reich eher auseinander, als dass es einen Ausgleich gäbe, und leider sind damit auch Bildung und Bildungschancen ungleich verteilt. Elementare Bildung in der Kita und ein flächendeckendes Angebot derselben versucht dem entgegenzusteuern. Mit der Komplexität gesellschaftlicher Verhältnisse und Aufgaben wachsen auch die Herausforderungen für Pädagoginnen und Pädagogen in diesen Bereichen. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Verhältnissen und im Besonderen sozialen und bildungspolitischen Bedingungen

und Diskursen, die auf Veränderung und Entwicklung abzielen, helfen gegen Ohnmachtsgefühle und können Perspektiven aufzeigen. Im Curriculum des dualen Studiengangs Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit spiegeln sich diese Anforderungen in einer Doppelqualifizierung: Einerseits werden grundständige wissenschaftlich fundierte sozialpädagogische Inhalte angeboten; andererseits ist die musikpädagogische Qualifikation auf soziale Handlungsfelder abgestimmt. Inklusive Musikpädagogik ist dabei permanent Thema und Herausforderung.

8. Sozialpädagogische Professionalität

Die Qualifikation für soziale Arbeitsfelder zielt auf reflektiertes und diversitätsbewusstes Handeln in heterogenen Gruppen. Bedingung dafür ist parallel zur Entwicklung eines professionellen Verständnisses Sozialer Arbeit und Ihrer Methoden die Auseinandersetzung mit ethischen Grundsätzen und die Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis. Das Curriculum des Studiengangs Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit beinhaltet deshalb erziehungswissenschaftliche, psychologische und soziologische Grundlagen für Soziale Arbeit und die Auseinandersetzung mit sozialpädagogischen Problemstellungen. Ziel ist dabei reflektiertes und wissenschaftlich begründetes Handeln in sozialen Handlungsfeldern zu ermöglichen und mit diesem Hintergrund inklusive musikpädagogische Angebote zu entwickeln.

Eine musikpädagogische Ausbildung für soziale Handlungsfelder kann sich auch nicht darauf beschränken, musikalisch zu qualifizieren und pädagogisch-didaktische Fächer auf Musikvermittlung und Instrumental- oder Gesangsunterricht zu fokussieren. Bedingungen des Gelingens sind auch ein theoretisch und wissenschaftlich fundiertes Verständnis für diejenigen, denen wir Musik nahe bringen wollen, beispielsweise:

- Verstehen, warum es ein fast unmögliches Unterfangen ist, dass 25 Kinder einer Klasse im gleichen Moment das Gleiche lernen, dass ihre Heterogenität, ihre Biografien und die jeweilige Tagesform es geradezu verbieten, dies zu versuchen.
- Wissen um die Komplexität der Gefühlswelt pubertierender Jugendlicher, um die ungeheuren Entwicklungsaufgaben, die in dieser Lebensphase zu bewältigen sind.

- Ein Bewusstsein für schwierige Lebenslagen, für soziale Räume und Bedingungen, für gesellschaftliche Widersprüche und ihre Wirkungen auf Individuen entwickeln.
- Pädagogisches Selbstverständnis und Reflexion pädagogischen Handelns.

9. Musikpädagogische Performance

Von großer Bedeutung für eine erfolgreiche Musikpädagogik in Sozialer Arbeit ist aber auch ein ganzheitliches Verständnis vom Musizieren, das sich nicht auf Fingersätze und Anblastechiken oder musikalische Abläufe beschränkt, sondern von Anfang an die „Performance“ im Blick hat. Musikalische Performance überzeugt, bewegt und berührt, wenn wir persönlichen Ausdruck und Interpretation hören, wenn uns neben Tönen Emotionen erreichen. Dann wird ein Auditorium zu einer Gemeinschaft und wir erleben Teilhabe an der ästhetischen Dimension eines musikalischen Ereignisses. Ob dies (scheinbar) passiv als Zuhörer geschieht – auch musikalische Wahrnehmung ist aktiv! – oder praktizierend als Teil eines Ensembles, einer Band oder einer Improvisation macht keinen grundlegenden Unterschied. Musik ist immer flüchtig und existiert nur im Moment der Wahrnehmung. Und sind es nicht diese Momente einfacher oder vielschichtiger musikalischer Wahrnehmung, die uns mit Musik, mit anderen Menschen, mit Musikern oder Komponisten verbinden und die in ihrer transzendenten ästhetischen Dimension über den Moment hinausweisen? Im Zweifelsfall machen diese Momente Lust auf mehr und kreieren Musikliebhaber.

Die geschilderte Eingangssituation in der Integrationskita war geprägt von einer intensiven und den Kindern zugewandten Performance des Studenten. Dessen musikalisch-künstlerische Qualifikation ist ebenfalls eine Grundbedingung für gelingende inklusive Musikpädagogik. Allerdings ist das Ziel dieser Performance nicht die Selbstdarstellung, sondern eine interaktive Kommunikation mit dem Publikum. Dem Bühnenstar mag die Interaktion für die Selbstvermarktung wichtig sein, dem Musikpädagogen dient die Performance dazu, die Adressaten in den Bann des musikalischen Geschehens zu ziehen, Aufmerksamkeit zu generieren und das Interesse aller zu fokussieren. Neben musikalisch-künstlerischen Fähigkeiten stehen deshalb musikdidaktische Kompetenzen in der Inter-

aktion mit heterogenen Gruppen im Fokus der musikpädagogischen Ausbildung dieses Studiengangs.

Musikalische Mitmachangebote zu generieren ist nur eine von mehreren pädagogischen Praxen inklusiver Musikpädagogik. Der Musikpädagoge als Begleiter oder Coach in der Bandarbeit mit Jugendlichen oder die Musikvermittlerin, die ein Musikfilmfestival in einem Jugendclub organisiert, haben die gleiche Berechtigung. Gemeinsam ist ihnen musikalisches Wissen und Können als Grundlage ihres Handelns, sei es eine Performance oder andere musikpädagogische Tätigkeiten. Musikpädagogische Ausbildungen sollten Musik und Pädagogik ernst nehmen und pädagogische Kompetenz, die die Bedeutung ästhetischer Bildung ernst nimmt, ist nicht ohne interdisziplinäre wissenschaftliche und musikpraktische Qualifikation zu haben. Wenn Musik in größerem Umfang eine Rolle in der kulturellen Bildung spielen soll, dann braucht es mehr Ausbildungsgänge, die eine musikpädagogische Qualifikation für soziale Handlungsfelder anstreben.

10. Dual studieren – Theorie und Praxis gestalten

Seit 2011 bilden wir an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam bzw. der Vorgängerinstitution Hoffbauer Berufsakademie Musikpädagogen für soziale Arbeitsfelder aus. In Eignungsprüfungen werden Grundlagen in der musikalischen Vorbildung, in Musikalität und bezüglich der pädagogischen Motivation sichergestellt. Das Curriculum beinhaltet eine musikalische Ausbildung,⁹ musikwissenschaftliche und musikpädagogische Seminare¹⁰ sowie grundständige sozialpädagogische Qualifikationen.¹¹ Neben der fachlich interdisziplinären Ausbildung ist die duale Struktur dieses Bachelorgangs von entscheidender Bedeutung für die

⁹ Die musikalische Ausbildung beinhaltet Gitarren- Klavier-, Band- und Ensembleunterricht, Gesang und Chorleitung sowie eine EMP-Ausbildung.

¹⁰ Darunter u. a. Musikpädagogik in Sozialer Arbeit, Musikpsychologie, Musiksoziologie, Transkulturelle und Inklusiv Musikpädagogik, Musik und Medien, Medienpädagogik, Populäre Musik, Klassik in Sozialen Handlungsfeldern etc.

¹¹ Absolventen mit dieser sozialpädagogischen Qualifikation im Bereich elementarer Bildung oder Jugendarbeit werden in diesen Handlungsfeldern als pädagogische Fachkräfte anerkannt.

Qualifikation und ihre Zielsetzung. Zwei Tage in der Woche arbeiten Studierende in sozialen Einrichtungen, in Kitas, im schulischen Ganztags, in Jugendclubs, in Wohneinrichtungen etc. Ziel ist es musikalische Angebote zu generieren, alltagsintegriert und auf der Basis pädagogischer Beziehungen zu den Adressaten. Die unterschiedlichen Einsatzbereiche der Studierenden erforderten von Anfang an, musikpädagogische Arbeit inklusiv zu denken und Klientel mit besonderen Förderbedarfen auch in der Lehre zu berücksichtigen.

Der Erfolg dieses Modells zeigt sich u. a. in den hohen Übernahmequoten unserer Absolventen (über 60 %). Vor allem aber zeigt er sich dort, wo inklusive Bands entstehen,¹² inklusive Musicals aufgeführt werden,¹³ Musikpädagogstellen in Kitas oder für Kitaverbünde eingerichtet werden¹⁴ oder Absolventen soziale Jugendkulturarbeit in Form von musikalischen Veranstaltungsreihen auf den Weg bringen.¹⁵

12 Band „Norbert“ der Förderschule am Norberthaus/Michendorf, <http://www.oberlinermagazin.de/bewegend-anders/>.

13 „Auf dem Weg“, inklusives Musical im Kulturhaus Karlshorst am 31. 05. 2015, Leitung Claudia Foss. Vgl. dazu www.kultur-in-lichtenberg.de/Kulturhaus_Karlshorst.

14 Kirchenkreis Neukölln und DRK Teltow Fläming.

15 „Wortklänge“, Reihe für Singer-Songwriter_innen und Poetry Slam in Potsdam, <https://www.facebook.com/wortklaenge/>.

Literatur

Bastian, Hans-Günther: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz 2001.

Brandstätter, Ursula: Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 174–180.

Braun, Tom/Schorn, Brigitte. Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis. Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 128–134.

Gembris, Heiner: Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In: de la Motte, Helga/Rötter, Günther: Musikpsychologie. Hamburg 2005, S. 394–455.

Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit – Anregungen für die sozialpädagogische Praxis, Weinheim/München 2007.

Honing, Henkjan: Musical Cognition: A Science of Listening. New Brunswick/London. 2014.

Koelsch, Stefan/Schröger Erich: Neurowissenschaftliche Grundlagen der Musikwahrnehmung. In: Bruhn, Herbert/Kopiez, Reinhard/Lehmann, Andreas C. (Hg.): Musikpsychologie: Das Neue Handbuch. Hamburg 2008, S. 393–412.

Plahl, Christine: Musiktherapie – Praxisfelder und Vorgehensweisen. In: Bruhn u. a.: Musikpsychologie: Das neue Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2008.

Reinwand, Vanessa-Isabelle: Künstlerische Bildung – Ästhetische Bildung – Kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München 2012, S. 108–114.

Internetquellen

<https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion/un-konvention.html> (Letzter Zugriff am 29. 03. 2016).

https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff am 29. 03. 2016).

<http://www.berlin.de/sen/jugend/familie-und-kinder/kindertagesbetreuung/kinder-mit-behinderung/> (Letzter Zugriff am 29. 03. 2016).

<http://www.musikkindergarten-berlin.de/index.php/de/konzept/96-news/196-symposion> (Letzter Zugriff am 29. 03. 2016).

<http://www.oberliner-magazin.de/bewegend-anders/> (Letzter Zugriff am 15. 03. 2016).

<http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/inklusive-bildung-praxis/inklusive-bildung-praxis-1.html> (Letzter Zugriff am 01. 04. 2016).

http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerKulturundMedien/kultur/kulturelleBildung/modellprojekte/_node.html (Letzter Zugriff am 20. 02. 2016).

<https://foerderung.buendnisse-fuer-bildung.de> (Letzter Zugriff am 01. 04. 2016).

http://www.jeki-forschungsprogramm.de/wpcontent/uploads/2009/03/Brosch%C3%BCre_final.pdf S. 37 und S. 48 (Letzter Zugriff am 10. 02. 2016).

www.hoffbauer-berufsakademie.de; www.fhchp.de. (Letzter Zugriff am 14. 04. 2016).

www.kultur-in-lichtenberg.de/Kulturhaus_Karlshorst (Letzter Zugriff am 15. 03. 2016).

<https://www.facebook.com/wortklaenge/> (Letzter Zugriff am 20. 03. 2016).

Musik in der Sozialen Arbeit – Musik in der Jugendarbeit als Beitrag zur Persönlichkeits- entwicklung von Jugendlichen im Rahmen von Perkussions- Training und Bandarbeit

Jessica Platz

1. Einleitung

Musik – was bedeutet sie uns eigentlich? Ist es „nur“ eine Kunstform, die schon fast so alt ist wie die Menschheit selbst oder steckt vielleicht doch mehr hinter diesem Medium?

„Beinahe wie Essen und Schlafen gehört Musik zu unseren Grundbedürfnissen. Sie übt auf die meisten Menschen, in allen Schichten, Altersgruppen und Kulturen, einen nahezu magischen Bann aus und nimmt einen beträchtlichen Einfluß[!] auf die Gestaltung unseres Alltags und unseres Freizeitverhaltens.“ (Wickel, 1998, S. 7)

Musik wird auf unzählige Arten in den unterschiedlichsten Lebensbereichen genutzt. Im Kabarett dient sie der humoristischen Verklanglichung des Programms. Erwachsene benutzen sie, zum Teil unbewusst, als Erinnerungsstützen; beispielsweise haben sie zu einem ganz bestimmten Lied ihren ersten Kuss bekommen. Jugendliche hingegen nutzen dieses Medium wohl am intensivsten. Für sie ist die Musik nicht nur eine kurze Sequenz in ihrem Alltag, sondern ein Wegbegleiter.

Diesen Umstand macht sich die Soziale Arbeit zu Nutzen. Heranwachsende identifizieren sich mit und leben für ihren Musikstil, und genau

dort liegt der Ansatzpunkt für jenes pädagogisches Handlungsfeld und vor allem für die Jugendarbeit. Sozialpädagoginnen und -pädagogen holen die Jugendlichen genau an dieser Stelle ab und versuchen, auf der Grundlage der musikalischen Arbeit aufzubauen. Genau dies ist auch das Thema des folgenden Beitrags. Es soll dargestellt werden, wie sich Musik, vor allem eigens produzierte Musik, auf die Persönlichkeit der Jugendlichen auswirken kann, und welche sogenannten Soft Skills, wie Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit und soziales Miteinander, sich entwickeln können.

Der vorliegende Beitrag ist in sechs Themenbereiche unterteilt. Zunächst soll die Bedeutung der Musik für die Kinder und Jugendlichen dargestellt werden. Danach wird der Einfluss dieses Mediums auf die Identitätssuche und die Entwicklung sozialer Kompetenzen bei den Heranwachsenden näher erläutert. Im vierten Themenbereich werden die Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel auf die pädagogische Arbeit bezogen. Im Anschluss erfolgt die Beschreibung der praktischen Anwendung anhand von Perkussions-Training und Bandarbeit. Abschließend wird nochmals explizit die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen näher beschrieben.

Im Fazit werden alle Erkenntnisse nochmals kurz dargestellt und kritisch betrachtet.

Diese Arbeit soll sich nicht auf Kinder und Jugendliche mit besonderer musikalischer Begabung beziehen. Es wird meist in Musiker und Nicht-Musiker unterteilt. Jedoch gibt es keine unmusikalischen Menschen, lediglich unterschiedliche Begabungen. Musik kann einfach, aber auch komplex sein. Sie ist ein subjektives Phänomen und sollte daher für jeden zugänglich sein.

*„Musik ist weder eine höhere Art der Welterkenntnis noch verbirgt sich hinter ihr eine metaphysische Wahrheit. Musik ist Musik, wenn sie uns als Musik vorkommt und uns etwas bedeutet.“
(Hartogh/Wickel 2004, S. 45)*

So ist beim Lesen dieser Arbeit zu beachten, dass es sich hier nicht um überdurchschnittlich begabte Jugendliche handelt, sondern um Jugendliche, die Musik für sich persönlich nutzen, ob nun als Hobby oder Lebenseinstellung, aber ohne jeglichen Leistungsanspruch.

2. Musik in der Jugendarbeit

Im folgenden Kapitel liegt die Schwerpunktsetzung auf der Identitätsbildung von Jugendlichen durch Musik. Zunächst wird die Bedeutung dieses Mediums für Heranwachsende näher beschrieben. Anschließend erfolgt eine Darstellung für die Nutzung (sozial-)pädagogischer Zielsetzungen. Diese werden nochmals in den praktischen Umsetzungsmöglichkeiten durch Perkussions-Training und Bandworkshop näher beschrieben. Abschließend wird die Rolle der agierenden Pädagoginnen und Pädagogen erläutert.

2.1 Bedeutung und Funktionen von Musik für Jugendliche

Warum übt Musik auf Jugendliche so einen großen Anreiz aus? Spaß, Spontaneität, ästhetische Erfahrungen, intensive Körperlichkeit, aber auch Ungewissheit und Risiko sind die Leistungen, die vor allem Heranwachsende ansprechen (vgl. Happel 1999, S. 77).

Neben diesen „oberflächlichen“ Merkmalen hat sie, auch aus pädagogischer Sichtweise, tiefgreifende Funktionen für Jugendliche. Musik ist ein zentrales Thema im Denken, Fühlen und Handeln. Sie verbindet junge Erwachsene miteinander und dient als Transportmittel und Auslöser nonverbaler Kommunikation. Durch den gemeinsamen Musikgeschmack werden Freundschaften und das Zusammengehörigkeitsgefühl gestärkt. Zudem findet eine Distanzierung zum Elternhaus und zur Erwachsenenwelt, aber auch die Abgrenzung zu anderen Gleichaltrigen, statt. Jugendliche definieren sich über ihre Musik und schaffen für sich einen Raum, der Rückzugs- und Fluchtmöglichkeiten aus dem Alltag bietet. Außerdem produziert die Musikindustrie Leitfiguren¹, an denen sich Heranwachsende orientieren können und somit eine Identitätsbildung ermöglicht werden kann. Dadurch stützt Musik nicht nur die Persönlichkeitsbildung, sondern stabilisiert sie auch (vgl. Wickel 1998, S. 41).

Somit lassen sich folgende Gründe für das Musizieren von Jugendlichen ableiten: Das musikalische Ausleben steht an erster Stelle. Durch eigene Songtexte kann ein Lebensgefühl ausgedrückt werden, aber auch

¹ Mit „Leitfiguren“ sind Stars gemeint, wie Madonna oder Lady Gaga, die eine breite Masse ansprechen und als Trendsetter in Mode und Verhalten gelten.

Frustration und Aggression finden ein Ventil beim Musizieren. Es geht darum, eine Botschaft zu vermitteln und dabei auch Spaß zu haben. Neben diesen sehr persönlichen Gründen besteht das Streben nach sozialer Anerkennung bzw. sozialem Prestige. Vor allem die Peergroup oder die Freunde sollen beeindruckt werden, wenn die Musiker ihren ersten öffentlichen Auftritt auf der Bühne haben (vgl. Jerrentrup 1997, S. 59). Durch das Applaudieren des Publikums wird die soziale Anerkennung auf einen kleinen Teil der Gesellschaft ausgedehnt und wirkt somit stärkend auf das Selbstbewusstsein und der damit zusammenhängenden Persönlichkeitsbildung.

Musik steht im Lebenszusammenhang von Jugendlichen. Sie „[...] gilt als stärkster emotionaler Kommunikationsträger der menschlichen Kultur“ (Hartogh/Wickel 2004, S. 47). Musik kann Gefühle verstärken und bietet damit den Heranwachsenden einen authentischen Ausdruck für intime und autonome Rückzugsräume. Somit dient sie in der Jugendphase als emotionale Verarbeitungshilfe.

Der persönliche Musikgeschmack wirkt sich wesentlich auf die Peergroup aus. Da dieses Medium sowohl individuell als auch in der Gruppe rezipiert werden kann, dient es nicht nur zur Bildung der eigenen Persönlichkeit, sondern auch der Gruppenidentität (vgl. Hill/Josties 2007, S. 13 f.).

Wegen ihrer emotionalen Qualität, weiten Verbreitung und guten Erreichbarkeit ist Musik ein aktuelles Zeitmedium (vgl. Hill/Josties 2007, S. 14), d. h. in keiner anderen historischen Epoche war sie so ein vorherrschendes Thema wie heute. Vor allem durch Fernsehen und Internet ist ein leichter Zugang zu jeglicher Art von Musik gewährleistet. Neben einem Zeitmedium ist sie jedoch auch ein Medium zur Identitätssuche von Jugendlichen.

2.1.1 Identitätssuche und Selbstwirksamkeitserfahrung durch Musik

Um die Identitätssuche Jugendlicher zu begreifen, muss man zunächst verstehen, wie sie ihre Umwelt wahrnehmen und vor welchen Herausforderungen sie stehen. Das Streben nach einer Ganzheitserfahrung steht dabei im Vordergrund:

„Das Kind erobert sich fragend die Umwelt, der Jugendliche stellt sie in Frage. Er reibt sich an den Grenzen gesellschaftlicher Ordnung, um seine eigene Gestalt zu finden. Er stellt generell in Frage, um individuelle Lösungen zu finden. Er ist – bewusst [!] oder unbewusst [!] – auf der Suche nach seinem innersten Kern. So ist die Erfahrung der musiké, im sich Begegnen und Bedingen von Wort, Ton und Gebärde eine Chance diese Ganzheitssucht zu entsprechen; nicht als Erleben einer heilen Gegenwelt, sondern als Medium des Erlebens, der Erkenntnis und Entwicklung.“ (Leidecker 2004, S. 89)

Jugendliche suchen in der Musik emotionale Resonanz und Identifikation. Sie bildet somit einen Anker für die Persönlichkeitsentwicklung.

Doch nicht nur die Befriedigung der Ganzheitssucht, wie Leidecker sie beschreibt, ist eine Funktion der Musik, sondern auch die Orientierung in einer unübersichtlichen Welt und die soziale Einordnung sind tragende Merkmale. Durch die körperlichen und seelischen Veränderungen dehnt sich der Aktionsradius der Jugendlichen immer weiter aus. Dies bringt jedoch auch starke Verunsicherungen mit sich. Deswegen suchen Heranwachsende Vorbilder, Rollen und Verhaltensregeln, die ihnen ein Gefühl der Sicherheit vermitteln können (vgl. Hill/Josties 2007, S. 14). Dafür scheint die Musik bestens geeignet zu sein, denn sie stellt neben der melodischen Kunstform auch Leitfiguren, wie bereits im vorangegangenen Kapitel erwähnt, mit bestimmten Verhaltensregeln und Rollenansprüchen dar.

Tritt der Jugendliche als selbst Musizierender in Erscheinung, so befriedigt die ästhetische Selbstwahrnehmung das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung, Mitteilung und Selbstfindung im Rahmen öffentlicher Auftritte (vgl. Jank 2014, S. 55). Dies ist möglich, da Musik eine hohe Affinität

zur emotionalen Bewegung besitzt. Dadurch können Ressourcen der Lebendigkeit wiederhergestellt werden (vgl. Kapteina/Schreiber/Klug 2004, S. 423).

Aber auch andere Merkmale der Musik dienen zur Identitätsfindung unter Jugendlichen. Vor allem Rockmusik bedingt eine Abgrenzung zu älteren Generationen, aber auch unter Gleichaltrigen, da verschiedene Ausdifferenzierungen in diesem Genre existieren, die mit einem individuellen Kleidungsstil einhergehen (vgl. Jerrentrup 1997, S. 86).

Diese Abgrenzungserfahrungen sind in jenem Entwicklungsstadium wichtig, da das Bewusstsein als eigenständiges Subjekt immer mehr in den Vordergrund rückt.

Es wird deutlich, dass Musik nicht nur eine Form der Freizeit und Geselligkeit ist, sondern als Lebensbewältigung und Identitätssuche dient. Burkhard Hill und Elke Josties (2007) benennen die Funktion der Musik in drei Bedürfnisdimensionen:

- sich selbst in der Musik wiederfinden,
- mit Musik unter Gleichaltrigen sein und Orientierung gewinnen,
- mit Musik etwas gestalten können.

Vor allem die dritte Dimension stellt einen hohen Prestigegewinn durch öffentliche Auftritte und soziale Anerkennung dar. Außerdem ist Musik ein attraktives Gestaltungsmittel für einen nonverbalen und gefühlsbetonten Ausdruck, den vorrangig männliche Jugendliche nutzen, da sie Gefühle ausdrücken können, ohne dabei als schwach und weinerlich zu gelten. Denn vor allem das Bild von Männlichkeit und Weiblichkeit wird stark von der Musik und den Künstlerinnen und Künstlern geprägt. Jungen und Männer werden als starke Persönlichkeiten gezeichnet, die durch ihr Können an den Instrumenten begeistern, wohingegen Mädchen bzw. Frauen eher als gut aussehende Frontdamen dargestellt werden, die durch ihre Stimme und Emotionalität auffallen. Diese Stereotypen werden in letzter Zeit jedoch aufgebrochen. Homosexualität wird immer mehr zur Thematik in Songtexten, wie „Same Love“ von Macklemore; Mädchen und Frauen werden nicht länger auf den Platz der Frontsängerin verwiesen, sondern können auch als Gitarristinnen in diversen (Metal-)Bands, wie Red Cardinal oder Tranquillizer, agieren. Eine Frau an der Gitarre in einer Rockband ist längst kein exotisches Phänomen mehr. Jedoch liegt der Frauenanteil immer noch unter 7 %, und somit ist der Instrumentalbereich weiterhin eine Männerdomäne (vgl. Hill/Josties 2007, S. 20 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Musik für Jugendliche wichtige identitätsbezogene und soziale Funktionen erfüllt. Sie können sich im Rahmen der Musik, ob nun als Konsumenten oder als selbst Musizierende, erproben und zu einer eigenständigen Persönlichkeit entwickeln.

2.1.2 *Musische Bildung im Kontext Sozialen Lernens*

Im vorangegangenen Kapitel wurde dargestellt, wie Musik Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nehmen kann. Doch neben der Identitätsfindung spielt sie auch eine wichtige Rolle für das soziale Lernen. Für diesen Aspekt soll folgende Definition gelten:

„Unter sozialem Lernen wird in der Regel die Aneignung von sozialen und emotionalen Kompetenzen verstanden, die es dem Subjekt ermöglichen, in der Interaktion mit anderen die nötige Empathie zu zeigen und die eigenen Interessen mit denen der Menschen in der Umgebung abzustimmen.“ (Hill/Wengenroth 2013, S. 146)

Soziales Lernen steht im Zusammenhang mit musischer Bildung:

„Musikerleben kann wie ein Laboratorium begriffen werden, in dem man unbeschadet soziale Fantasien begreifen, erlernen und neu gestalten kann.“ (Jank 2014, S. 56)

Dabei zählt keine Perfektion der musikalischen Fertigkeiten, sondern Freude, sinnerfüllte Zeit und Gemeinschaft.

Vor allem Jugendlichen mit Begrenzungserfahrungen und Anerkennungskonflikten bietet sich hier eine Plattform für Freiheitserfahrung und Erlebens eines positiv zusammenwirkenden sozialen Feldes. Musik erzeugt neben der sozialen Zuordnung und Abgrenzung auch die Förderung von Geselligkeit und sozialer Integration. Das Zusammenspiel in einer Band vermittelt ein Gefühl der Zusammengehörigkeit und verstärkt sich mit zunehmender Dauer der Bandarbeit. Außerdem können Jugendliche Erfolg und Resonanz erleben, wohingegen in anderen Bereichen, wie beispielsweise in der Schule, meist nur Misserfolge verzeichnet werden können. Für das soziale Lernen bietet die offene Jugendarbeit einen geeigneten Raum. Hier wird Platz für jeweilige Musikszenen gege-

ben, aber auch eine Mischung anderer Genres herbeigeführt, da eine Jugendfreizeiteinrichtung allen Jugendlichen und deren Musikgenres offen steht. In diesem Bereich sollte darauf geachtet werden, dass die Angebote niedrigschwellig sind und dass ein gewisses Grundrepertoire an musikalischem Equipment gegeben ist, um einen Ausschluss von finanziell schwachen Jugendlichen zu vermeiden (vgl. Witte 2007, S. 47 f.).

Die wesentlichsten Argumente für die musikalische Arbeit sind, dass sie einer sozialen Vereinzelung entgegenwirkt, eine kulturelle Teilhabe bereitstellt und die Möglichkeit zur Selbstdarstellung bietet. Zudem wird kreatives Handeln gefordert und schöpferische Kräfte können entfaltet werden. Neben den bereits erwähnten persönlichkeitsbildenden und identitätsstiftenden Funktionen wird auch das soziale Handeln angeregt. In der Bandarbeit müssen neue (nonverbale) Kommunikationsalternativen entwickelt werden, um auch eine Verständigung während eines Auftritts zu ermöglichen. Zudem werden in den Probenzeiten Regeln festgelegt, um ein Vorankommen der kreativen Arbeit zu gewährleisten. So sind die gegenseitige Rücksichtnahme und das Sich-einander-zuhören überlebenswichtig für eine Band. Diese internen Gruppenregeln werden meist von den Mitgliedern selbst festgelegt und brauchen keinen pädagogischen Impuls von außen (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 50).

Wesentlich ist, dass die anderen Mitglieder in einer Band als mit vorhanden erlebt werden. Es gilt der Vorsatz „pars pro toto – das Teil steht für das Ganze, ist letztlich das Ganze.“ (Leidecker 2004, S. 80). Jugendliche können in der musikalischen Arbeit nicht nur Spieltechniken erlernen. Sie erleben Gruppen- und Kommunikationserfahrungen und lernen dabei, theoretische Ansätze, sei es auf musikalischer oder menschlicher Ebene, in die Praxis umzusetzen:

„Tritt die Musik als Wegbegleiter, als Medium des Ausdrucks und der Kommunikation in Erscheinung, so sind musikalisches Erfahren und Lernen, Kommunikation, Ästhetik und menschliches Wachsen aneinander gebunden.“ (Leidecker 2004, S. 85)

Musik ist also nicht nur identitätsstiftend, sondern fördert und fordert das soziale Handeln und Lernen, denn ohne diesen Aspekt ist eine musikalische Arbeit nicht möglich. Die Soziale Arbeit macht sich diese Funktionen der Musik zunutze, um ihre pädagogischen Ziele zu erreichen.

2.2 Pädagogische Zielsetzung mit dem Medium Musik

Die Soziale Arbeit orientiert sich stark an der Lebenswelt ihrer Klienten. So erscheint die Musik als tragendes Element für die Umsetzung pädagogischer Ziele:

„Sie [die Musik, A. d. V.] ist vielmehr, über Radio und Fernsehen, das ganze mediale Verteilsystem sowie unterschiedliche Tonträger und Wiedergabegeräte derart gegenwärtig und in unseren Alltag eingebunden, daß [!] sie uns nicht mehr als befreundetes oder befremdendes Gegenüber in Augenblicken der Sammlung, der Stille, der reflektierenden Muße oder Entspannung gegenübertritt, sondern als gegenwärtig unser Leben begleitet.“ (Baacke, 1997, S. 9)

Im folgenden Kapitel werden die pädagogischen Zielsetzungen mit dem Medium Musik dargestellt. Dabei werden Teilbereiche, wie die Offene Jugendarbeit, Musik im kulturellen Zusammenhang und die Funktion der Musik in Jugendkulturen angeschnitten. Abschließend wird eine Studie zu dem Thema „Der Einfluss musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit auf kognitive Fähigkeiten“ skizziert und in den Zusammenhang zu den pädagogischen Zielsetzungen gebracht.

Musik assoziiert neben gesellschaftlichen, ideologischen und politischen Aufträgen auch therapeutische und soziale. Dabei gilt die musikalische Kunst keineswegs als Privileg, sondern als Grundbestandteil menschlicher Lebensäußerung. Dieser Aspekt rührt daher, dass Musik als das universellste und offenste Ausdrucksmedium des Menschen gilt. Im gemeinsamen Musizieren geht es nicht allein darum ein Musikstück zu etablieren, sondern vielmehr bietet es Gelegenheit, sich und andere kennenzulernen, aufeinander zu hören, sich mitzuteilen, sich einzuordnen, sich gegenseitig zu helfen und auch Hilfe anzunehmen, Geduld zu üben, Rücksicht zu nehmen, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen und zu achten. Außerdem zählt hierzu, eigene Interessen zu äußern, Konflikte zu erkennen und auszutragen, dadurch auch Kritik zu üben und kritisiert zu werden und die eigene Konzentrations- und Ausdrucksfähigkeit zu steigern (vgl. Wickel 1998, S. 19). Insofern kann auch von einer musikalischen Sozialisation gesprochen werden. Dabei hängen die musikalischen Erfahrungsinventare von gewissen Determinanten, wie z. B. finan-

zieller Unterstützung, ab. Jedoch sollte immer beachtet werden, dass sich die Persönlichkeit auf der Basis von vielfältigen Wechselwirkungen zwischen aktiv handelnden Individuen (innere Realität) und der gesellschaftlichen Umwelt (äußere Realität) entwickelt (vgl. Rösing 1997, S. 166). Musik dient also in der Sozialen Arbeit dafür, auch außermusikalische Ziele zu erreichen. Dabei ordnet sie sich den Anforderungen der Sozialen Arbeit unter. Vor allem die pädagogische Gruppenarbeit ist geeignet, um individuelle Eigenständigkeit, Gleichberechtigung der Mitglieder und die Gruppensolidarität zu fördern (vgl. Hill 2007, S. 178). Aber auch die Entwicklung von Lebensstrategien, Toleranz, Selbstdarstellung und sozialer Anerkennung sind weitere Ziele der musikalischen Arbeit (vgl. Freund 1997, S. 514).

Die Musikangebote sollten jedoch nicht nach Virtuosität, Professionalität und Standards aus dem Konzertbetrieb streben, sondern sich zwischen Prozess- und Produktorientierung wiederfinden, um eine Unter- bzw. Überforderung der teilnehmenden Jugendlichen zu verhindern (vgl. Hill/Josties 2007, S. 36 f.). Außerdem sollten sie unabhängig von Vorkenntnissen sein. Kenntnisse im klassischen Instrumentalbereich können zuweilen sogar kontraproduktiv für Kernerfahrungen und Instrumentalimprovisationen wirken (vgl. Leidecker 2004, S. 81 f.). Die Soziale Arbeit baut vielmehr auf einem kreativen und spielerischen Umgang mit der Musik für ihre Klienten auf. Dabei geht es weniger um Notenlesen und ausgefeilte Spieltechniken als vielmehr um eine innere Befriedigung und Freude am Musizieren. Hierfür sollte dieses pädagogische Feld auch offen für neue und fremde Musikrichtungen sein (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 46 ff.). Denn findet der Klient bzw. die Klientin keine Freude an den jeweiligen Musikrichtungen, so sind die Erfolgchancen gelingender pädagogischer Zielsetzungen nicht gegeben. Musik wird in der Sozialen Arbeit daher eher als prozessorientiertes Medium eingesetzt, ganz nach dem Motto „Der Weg ist das Ziel“. In der präventiven Arbeit sollen Kinder und Jugendliche mit einer praktischen musikalischen Arbeit in Berührung kommen. Dabei wird Musik vor allem als Ausdrucksmedium genutzt (vgl. Jank 2014, S. 57). Denn sie bildet einen Zugang zu den Lebenswirklichkeiten der Heranwachsenden und kann somit Bewältigungsmuster für Probleme beinhalten (vgl. Hill/Josties 2007, S. 13).

2.2.1 Offene Jugendarbeit

Musik ist ein wichtiger Bestandteil im Leben der Jugendlichen. Sie hören Musik allein oder in der Gruppe, besuchen verschiedene Konzerte oder spielen selbst ein Instrument. Fast genauso wichtig sind Jugendfreizeiteinrichtungen, in denen sie Freunde treffen und ihre Freizeit gemeinsam verbringen können. Die Offene Jugendarbeit verbindet beide Aspekte und gibt einen Raum, im wörtlichen wie übertragenden Sinn gemeint, für die unterschiedlichsten Musikrichtungen. Dabei nutzt sie die musikalische Vielfalt für ihre pädagogische Arbeit (vgl. Witte 2007, S. 47). Das Musizieren braucht keine außermusikalischen Legitimationen. Musikalische Erfahrungen sind mit biographischen und lebensweltlichen Bezügen verknüpft:

„Vor allem die Jugendarbeit hat sich darauf einzustellen, dass sich die soziale Wirklichkeit von Kindern und Jugendlichen heute zu einem Großteil aus medial vermittelten Handlungs- und Deutungsmuster konstituiert, die in enger Beziehung zu aktuellen Musikstilen und -trends stehen.“ (Hartogh/Wickel 2004, S. 48)

Dieser Aspekt entsteht dadurch, dass Musik eine hohe Plastizität besitzt und somit bindend und vereinernd auf verschiedene Kulturen wirkt. Zudem existieren drei Hauptthesen, warum Musik als pädagogische Methode geeignet ist, die Theo Hartogh und Hans Hermann Wickel 2007 aufgestellt haben:

1. Jeder Mensch ist musikalisch und besitzt musikalische Kompetenz.
2. Musik wird nicht als ästhetischer Gegenstand betrachtet, sondern als personales und interpersonales Ausdrucks- und Kommunikationsmittel.
3. Musik in der Sozialen Arbeit ist nicht Teilbereich der Musikdidaktik, sondern Teil der Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit.
(Hartogh/Wickel 2004, S. 47 ff.)

Musik ist also ein nonverbales Medium, welches die Soziale Arbeit um ästhetisch wirksame und effektive Zugänge bereichert. Zudem kann musikalisches Erleben nicht gelehrt werden, sondern muss als Erfahrungsraum hergestellt werden (vgl. Jank 2014, S. 56). Solche Erfahrungsräume

garantieren Jugendzentren. Sie bieten mit ihrer Infrastruktur an Auftrittsmöglichkeiten, Instrumenten, Schalldämpfung und Probenräumen gute Voraussetzungen. Zudem sind die Musikszenen an diesen Orten sehr dynamisch. Es kann eine Selbstorganisation mithilfe von ehrenamtlichen Strukturen gebildet werden. Dadurch entwickelt sich ein immer größer werdendes Team aus Musikern, Technikern, Plakatgestaltern etc. Somit werden auch Jugendliche mit nicht-musikbezogenen Aktivitäten angeregt und integriert. In dem pädagogisch kontrollierten Raum der Jugendzentren können die jeweiligen Gruppen konzeptions-, zielgruppen- und situationsbezogen gefördert werden. Der Musikgebrauch ist stark an die Peergroup-Aktivitäten gebunden. Somit erscheinen die Gleichaltrigen-Gruppen als Sozialisationsinstanz, in der Abgrenzung zu Anderen, Entwicklung von Eigenständigkeit, Orientierung und Rückhalt entscheidend sind. Hierarchien und Machtverhältnisse sind nicht vorgegeben, können sich aber innerhalb der Gruppendynamik entwickeln. Daher ist die Arbeit mit Peergroups gruppenpädagogisch anspruchsvoll. Neben dem Wissen um gruppendynamische Prozesse sollten die agierenden Pädagoginnen und Pädagogen eine akzeptierende und cliquenorientierte Arbeit anstreben. Neben dem musiktechnischen Equipment und dem Raum für Peergroup-Aktivitäten stellen die Jugendzentren auch einen leichten Zugang zur Musik bereit. Vor allem finanzielle Barrieren werden kompensiert, da die Instrumente und das Zubehör für alle Jugendlichen frei zugänglich sein sollten (vgl. Hill 2007, S. 177 f.). Somit werden „in der Jugendarbeit [] besonders diejenigen angesprochen, die ohne Förderung keine Gelegenheit zum Musizieren hätten, da ihnen ein Instrument oder die finanziellen und räumlichen Möglichkeiten fehlen“ (Hill 2007, S. 181).

2.2.2 Musik im kulturellen Zusammenhang

Wie bereits angedeutet, ist Musik kulturübergreifend. Die verschiedenen Klanglandschaften, sogenannte Soundscapes, werden durch verschiedene Kulturen beeinflusst. Daraus entwickeln sich neue Soundscapes, die durch unterschiedliche Länder und Kulturkreise variiert werden können. Diesen Aspekt verdankt die Musik ihrer Nichtsprachlichkeit:

„[Sie] ist zwar keine Sprache, die konkrete Inhalte vermittelt, aber sie wirkt wie eine Sprache – durch ihre sprachähnlichen Strukturen, durch ihren Klang, durch ihre melodischen Spannungsbögen, durch ihre Rhythmen.“ (Merkt 2004, S. 409)

Die gelingende Kulturvereinigung muss jedoch auf gegenseitigem Interesse beruhen. Ansonsten finden keine Beschäftigung, Auseinandersetzung oder Austausch auf dieser Ebene statt. Drei Aspekte, die Irmgard Merkt 2004 beschrieb, sprechen für die Kulturarbeit im sozialen Bereich: Musik wird vom Körper her gedacht. Dadurch werden sprachliche Barrieren auf ein Minimum reduziert. Außerdem stellt sie bis zu einem gewissen Grad die Menschheitsgeschichte dar, die auch als kulturübergreifend gesehen werden kann. Drittens strebt sie nach dem Prinzip der Veränderung. Somit wird die Musik mit dem Wunsch assoziiert, etwas zu ändern, sei es der eigene Horizont oder ein höher gestecktes Ziel. Die Soziale Arbeit erkennt darin Chancen für die Jugendlichen. Zum einen soll ein respektvoller Blick auf sich selbst entwickelt werden, denn kennt man seine Kultur, so kann man sich selbst auch besser kennenlernen. Zum anderen werden die Berührungspunkte mit anderen Kulturen zu einem respektvollen Umgang mit dem anderen oder fremden genutzt. Diese beiden Aspekte bilden die Basis für eine Bewegungsfreiheit der Jugendlichen in den unterschiedlichsten Musikkulturen (vgl. Merkt 2004, S. 404 ff.).

2.2.3 Funktion der Musik in Jugendkulturen

Jugendkulturen können mehrdeutig sein und erfordern ein reflektiertes pädagogisches Handeln. Sie sind nicht per se fortschrittlich und emanzipatorisch. Einige Jugendkulturen enthalten zum Teil frauenverachtende oder rassistische Tendenzen. Jedoch sollten die Ressourcen und eman-

zipatorischen Elemente gestärkt werden und gleichzeitig eine kritische Auseinandersetzung mit den dazugehörigen Aussagen und Funktionen stattfinden. Jugendkulturen sind sinn- und identitätsstiftend, sollten aber keine lebenslange Fixierung darstellen (vgl. Witte 2007, S. 49). Vor allem die Rockszene findet in der Sozialen Arbeit großen Anklang:

„Die Überzeugung, dabei an den kulturellen Mitteilungsbedürfnissen Jugendlicher anzuknüpfen, stabilisierend in die Persönlichkeitsentwicklung Jugendlicher einzuwirken zu können und nicht selten sehr verbindliche Gruppenzusammenhänge zu initiieren oder zu unterstützen, ist Grundlage vieler Arbeitsansätze mit Rockmusik in den unterschiedlichsten Bereichen von Jugendarbeit.“ (Böhmer 1999, S. 202)

Musik und die damit verbundene Jugendkultur kann auch ein Gewaltpotenzial besitzen, zugleich aber einen Zugang für Kinder und Jugendliche bilden. Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Musikrichtung wird als Gesprächsanlass und Gemeinschaftsstiftung genutzt. Somit können sich Selbst- und Identitätskonzepte und Lern- und Verstehensmuster entwickeln (vgl. Jank 2014, S. 53 f.). Dadurch können Jugendliche selbst lernen, mit ihrer individuellen Jugendkultur kritisch umzugehen und diese zu reflektieren.

Wie bereits erwähnt, sind Jugendkulturen gemeinschaftsbildend. Diese Form der Geselligkeit beinhaltet die Wertschätzung von Individualität, Subjektivität und gegenseitigem Wohlwollen. Dies sind die Grundlagen einer guten Kommunikation. Jedoch wird hier nicht von einer Gemeinschaftserziehung gesprochen. Diese umfasst die Unterordnung unter die Gemeinschaftsinteressen, und dies ist *nicht* das Ziel einer Jugendkultur (vgl. Witte 2007, S. 48).

2.2.4 Der Einfluss musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit auf kognitive Fähigkeiten

1986 führte Karin Poppensiecker eine Studie zur Einflussnahme kognitiver Fähigkeiten auf die musikalische Wahrnehmungsfähigkeit durch. Dabei konzentrierte sie sich vor allem auf das Grundschulalter und stellte fest, dass ein Zusammenhang zwischen musikalischer Hörfähigkeit

und dem sozialen Umfeld besteht. Schülerinnen und Schüler aus sozial höher gestellten Familien wiesen eine bessere musikalische Wahrnehmungsfähigkeit auf als Kinder aus eher bildungsfernen Familien. Zudem schätzte Poppensiecker die kognitiven Fähigkeiten, im Sinne eines Erfassens und Anwendens von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auch für musikalische Wahrnehmungsprozesse als relevant ein. Poppensiecker macht in ihrer Studie deutlich, dass eine musikalische Wahrnehmungsfähigkeit unabhängig von Begabung oder Nicht-Begabung ist; sie kann erlernt werden (vgl. Poppensiecker 1986, S. 111 f.). Diese Studie lässt den Rückschluss zu, dass eine ausgeprägte musikalische Wahrnehmungsfähigkeit auch Einfluss auf die kognitiven Fähigkeiten nehmen kann. Dies könnte in einer zukünftigen Studie näher untersucht werden. Jedoch kann man festhalten, dass Menschen durch Musik etwas gewinnen können, was sie ihr Leben lang begleitet (vgl. Orlovius 2007, S. 91). Vor allem in der Jugendphase geben musikbezogene Projekte einen Raum für Experimente, Entwicklung von eigenen Interessen und Neigungen, jugendspezifische Themen können dargestellt werden, Eigenaktivitäten werden angeregt und Selbstentfaltung und -bestimmung können ausgelebt werden (vgl. Hill 1999, S. 52). Die Wirksamkeit dieser Prozesse lässt sich nicht genau darstellen, da viele Personen und Institutionen an der Lebensbewältigung beteiligt sind. Jedoch leisten die erlebten Vertrauensbeziehungen in den musikbezogenen Angeboten einen wichtigen Beitrag (vgl. Orlovius 2007, S. 91):

„Musikaktivitäten entfalten ihre Wirkung im Ensemble mit anderen Sozialisationsbedingungen. Im Sinne einer präventiven Arbeit kann die Kulturpädagogik in der Jugendhilfe ein Arbeitsfeld entwickeln, das sich auf die Sozialisationsinstanz Gleichaltrigengruppen bezieht und der Bildung und Entwicklungsförderung dient, wie es in den Grundlagenparagraphen des KJHG gefordert ist.“
(Hill 1999, S. 57 f.)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Wirkung von Musik nicht pauschal ist, sondern die soziale Interaktion und die individuelle Disposition ausschlaggebend sind.

2.3 Praktische Umsetzung

In den Kapiteln 2.3.1. und 2.3.2. sollen die o. g. Funktionen der Musik für Jugendliche an den praktischen Beispielen des Perkussions-Trainings und der Bandarbeit näher erläutert werden. Dabei handelt es sich hauptsächlich um die Förderung von Soft Skills. Es existiert zwar eine Vielzahl von musikalischen Methoden, jedoch sind das Spiel mit Perkussionsinstrumenten und das Zusammenspiel in einer Band am effektivsten, um pädagogische Anforderungen und Ziele zu verwirklichen.

2.3.1 Perkussions-Training

Perkussion ist der Oberbegriff für Schlag- und Effekinstrumente. Er leitet sich von dem lateinischen Wort „percussio“ ab, welches so viel bedeutet wie „das Schlagen“:

„Perkussion ist die Sammelbezeichnung für jene Gruppe von Instrumenten, die vornehmlich angeschlagen oder geschüttelt werden und deren Funktion darin besteht, das rhythmische Fundament einer Musik zu gewährleisten.“ (Meyberg 2004, S. 143)

Perkussionsinstrumente dienen in dem westeuropäischen Kulturkreis eher als Begleitinstrumente. Perkussive Musik, also Musik, die nur durch Perkussionsinstrumente erzeugt wird, ist vor allem in Lateinamerika, Westafrika und der Karibik anzutreffen.

In den drei unterschiedlichen Kulturkreisen werden verschiedene perkussive Instrumente bevorzugt. Im lateinamerikanischen Raum werden Conga, Bongos oder auch Rasseln favorisiert. Westafrikanische Rhythmen werden durch Djembé, Doundoun und Glocken unterstützt, und der brasilianische Kulturkreis bevorzugt das Surdo, Repinique und die Agogo. Perkussive Musik ist also kulturgebunden und somit nicht unbedingt jedem erschließbar, aber sie gibt die Möglichkeit „[...] musikalische und soziale Aktivitäten miteinander zu verbinden“ (vgl. Hill 2007, S. 149). Vor allem in Afrika und Lateinamerika sind Perkussionsinstrumente mit sozialen Aktivitäten verbunden, d. h., alle können sich durch einfache rhythmische Ausdrucksformen, wie Klatschen, Singen und Tanzen, beteiligen. Dabei wird die Trennung zwischen Publikum und Mu-

sichern, wie es im europäischen Musikverständnis durch einen Bühnenaufbau deutlich gemacht wird, aufgehoben (vgl. Hill 2007, S. 145). Durch dieses Merkmal wirkt die perkussive Musik polarisierend. Zum einen wird sie als trivialer Musikstil abgetan und als „Buschmusik“ bezeichnet, die Raum für rassistische Vorurteile geben kann. Zum anderen werden diesen Rhythmen „magische Kräfte“ zugeschrieben, durch die eine Möglichkeit zur Selbsterfahrung gegeben wird (vgl. Hill 2007, S. 146). Ein weniger umstrittenes Merkmal dieser Musikrichtung ist der hohe Aufforderungscharakter von Perkussionsinstrumenten. Zudem wird der Zugang nicht durch komplizierte spieltechnische Anforderungen verstellt. Perkussionsinstrumente lassen sich leicht spielen. Beispielsweise werden Pauken mit Schlägeln bedient, Trommeln und Glocken werden durch Stöcke bzw. Sticks zum Erklängen gebracht, Congas, Djembé und Bongos benötigen nur die Hilfe von Händen und Fingern, und Rasseln werden durch einfaches Schütteln oder Drehen zur Tonerzeugung gebracht. Durch diese einfachen Spieltechniken wird vor allem der Zugang für Jugendliche mit unterschiedlichen motorischen Fähigkeiten erleichtert (vgl. Hill 2007, S. 149).

Der hohe Aufforderungscharakter kann auch in musikalische Bildungsprozesse übernommen werden. Die Beteiligung, das Erleben einer Gemeinschaft und die einfachen musikalischen Muster bis hin zu komplizierten Rhythmen werden als Gemeinschaftsprodukt wahrgenommen. Dadurch können auch, (rassistische) Vorurteile widerlegt werden. Durch eine überzeugende Vorführung kann das Spiel mit den Trommeln nicht mehr einfach als „Kinderkram“ abgetan werden (vgl. Hill 2007, S. 147 f.).

Das rhythmische Erleben kann eine Steigerung diverser Ausdrucksmöglichkeiten, wie beispielsweise von positiven Emotionen aber auch Ängsten, herbeiführen. Zudem können Ängste und Hemmungen beseitigt, aber auch Aggressionen ausgelebt und abgeführt werden (vgl. Wickel 1998, S. 82 f.). Mamady Keita, ein afrikanischer Meistertrommler, beobachtete in seiner Arbeit mit perkussiver Musik, dass die Rhythmen ein Gefühl von Harmonie und Gemeinschaft vermitteln (vgl. Hill 2007, S. 146). Dies wird vor allem der elementaren Ausdruckskraft dieser Instrumentengruppe zugeschrieben. Bereits in der Frühförderung und Früherziehung werden dadurch Körperkoordination, Ausdrucksfreude und Kooperationsfähigkeit angeregt. Aber auch für Jugendliche und Erwachsene ist das musikalische Angebot attraktiv, da kein hoher finanzieller und organisatorischer Aufwand besteht. Das bedeutet, dass

die bestehenden Rhythmusmodelle beliebig variiert werden können. Dadurch können sich erhöhter Ehrgeiz und eine größere Motivation für das Beherrschen der Rhythmen einstellen (vgl. Meyberg 2004, S. 145).

Es existieren unterschiedliche Formen der organisierten perkussiven Musik, von denen im Folgenden einige näher dargestellt werden sollen. Bodyperkussion ist die einfachste Methode, die uns bekannt ist. Wie bereits der Name vermuten lässt, werden hierfür keine Instrumente benötigt, sondern nur der eigene Körper. Es existieren zwei Grundmodelle der Bodyperkussion: zum einen Tanz- und Bewegungsspiele oder das Verstärken und Untermalen von Versen durch Händeklatschen, welches den meisten Jugendlichen aus der Grundschulzeit bekannt ist, zum anderen die traditionellen Tanzformen, in denen durch Fußstampfen rhythmische und akustische Akzente gesetzt werden (vgl. Meyberg 2004, S. 144). Vor allem die letztere Variante wird in der Sozialen Arbeit verwendet. Dabei wird sich nicht allein auf das Fußstampfen beschränkt, sondern Fingerschnipsen und auf die Brust klopfen erzeugen eine Erweiterung des klanglichen Repertoires der Bodyperkussion. Mit dieser Methode werden vor allem musikalische Fähigkeiten gefördert. Neben dem gemeinsamen Spielen stehen Takt erkennen, Pausen spüren, Akzente setzen und laut und leise spielen im Vordergrund. Der soziale Aspekt ist eher gering. Im Spiel mit Handtrommeln in der Gruppe ist er hingegen vorhanden: Jugendliche mit weniger Rhythmusgefühl werden von den anderen mitgetragen, d. h. Teilnehmer mit unterschiedlichen Fertigkeiten können integriert werden, da das Gruppentrommeln aus einfachen Bassstimmen, bis hin zu komplizierten Akzenten, besteht. Bei dieser Methode ist vor allem das Cajón beliebt, da es finanziell erschwinglich ist oder sogar auch selbst hergestellt werden kann (vgl. Hill 2007, S. 151). Der Anreiz im Spiel mit Handtrommeln liegt daher zum einen in dem niedrigen finanziellen Aufwand und zum anderen in der Möglichkeit einer sozialen Integration, selbst für diejenigen Jugendlichen, die kein überdurchschnittliches Rhythmusgefühl besitzen.

Bodyperkussion und das Spiel mit Handtrommeln sind eher frei in ihrer Form und arbeiten auf kein längerfristiges Ziel hin. Jedoch existieren auch strukturierte Arbeitsformen, die beispielsweise auf eine öffentliche Aufführung hinarbeiten. Das Einstudieren von Rhythmen bietet für Jugendliche Struktur und Orientierung. Die aufeinander aufbauenden Übungseinheiten zeigen sichtbare Lernfortschritte. Dies wird vor allem sichtbar im freien Spiel oder auch durch die Improvisation.

Improvisation ist „ein Moment, in dem der Einzelne (bzw. die Gruppe als Ganzes) aus sich selbst heraus das schafft, was innerhalb der momentanen musikalisch-künstlerischen und persönlichen Möglichkeiten ihn, den Menschen, als Ganze erklingen läßt (!), was im Jetzt der (Eigen-)Schöpfung möglich ist“ (Leidecker, 2004, S. 85).

Das freie Spiel tritt als musikpädagogisches Angebot in Erscheinung. Hier werden die Kommunikation und die Entfaltung kreativer Ideen gefördert. Die Arbeit mit Jugendlichen mittels dieser Methode erfordert ein soziales Lernen. Zuhören, spontan reagieren zu können und Kommunikation auf verbaler und non verbaler Ebene sind unabdingbar für ein erfolgreiches Zusammenspiel. Zudem wird auch durch das gemeinsame Musizieren der Gruppenzusammenhalt gestärkt, da jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer als Teil des Ganzen wahrgenommen und als unverzichtbares Mitglied gesehen wird. Zudem werden Jugendliche zur Ausdauer und Konzentration motiviert, dadurch entwickelt sich ein Stolz auf die kollektive Leistung, aber auch die Berührung mit anderen (Kulturen) sind wesentliche Merkmale dieser Methode. Teilnehmerinnen und Teilnehmer einer solchen Perkussionsgruppe bekommen fünf wesentliche Gestaltungselemente gestellt, die das Spiel beeinflussen und beliebig variiert werden können. Diese sind Rhythmus, Klang, Melodie, Dynamik und Form. Fritz Hegi charakterisiert diese fünf Parameter wie folgt: Der Rhythmus ermöglicht eine Körper- und Zeiterfahrung, der Klang bietet Raum für Gefühle, die Melodie ist die Linie des Ausdrucks, Dynamik signalisiert die Kraft der Verwandlung und die Form ist die Abgrenzung bzw. Zusammenfassung des ganzen Stückes (vgl. Hill 2007, S. 152 f.).

Jedoch besteht in der Wirkung der perkussiven Musik kein Automatismus, d. h. die Weltbilder und das Musikverständnis von Jugendlichen müssen gegebenenfalls erweitert werden. Grundüberlegungen für den Einsatz dieser verschiedenartigen Methoden sind, dass eine einfache Handhabung der Instrumente möglich ist, dass die aktivierende Bewegung auf Menschen nicht zu leugnen ist, dass durch einfache Handhabung der Rhythmusinstrumente schnelle Erfolge sichtbar werden und diese Lust und Freude auf mehr machen und dass die musikalische Gestaltung stärkend auf das Selbstvertrauen, die Wahrnehmung und den Ausdruck wirken (vgl. Meyberg 2004, S. 144).

Neben dem Erleben eines Gemeinschaftsgefühls, der Erfahrung, Musik spielen zu können und mit anderen zu kooperieren und eine positive Selbstwirksamkeit zu entwickeln, die ohne besonderer Begabung oder

längeren Übungseinheiten zustande kommt, ist im Bereich Perkussion alles möglich, sei es in einem einmaligen Workshop, sei es in der Projektarbeit über einen längeren Zeitraum (vgl. Hill 2007, S. 155). Eugene Skeef fasst, zusammen warum perkussive Musik so wirksam sein kann:

„Rhythmus bewegt uns besonders stark. Solange unser Herz schlägt, leben wir, sobald es aufhört, sterben wir. Der Herzschlag unserer Mutter ist die erste Musik, der erste Rhythmus, den wir wahrnehmen, wenn wir noch in ihrem Bauch sind. Deshalb berühren uns vor allem Trommeln und die Stimme. Ich glaube, dass Musik die Kraft hat, dich mit dir selber in Verbindung zu bringen. Und wenn du mit dir selber in Verbindung bist, dann kannst du es auch mit der Außenwelt sein, deinen Freunden, deiner Familie, deinen Feinden.“ (Meyberg 2004, S. 149)

Doch nicht nur die perkussive Musik ist so bedeutend für das pädagogische Feld. Auch die Arbeit mit und in einer Band kann die Persönlichkeit erheblich prägen.

2.3.2 Bandworkshop

Die Bandarbeit in der Sozialen Arbeit ist eine Methode mit der höchsten Akzeptanz. Sie vereint die treibenden Kräfte, wie Streben nach Identitätsstiftung, Selbstdarstellung, Anerkennung unter Gleichaltrigen und Kommunikation untereinander, am besten (vgl. Wickel 1998, S. 79).

Mögliche Inhalte einer solchen Bandarbeit sind Instrumental- und Gesangstechniken, Musiktheorie, Gesamtound der Band, Präzision und Zusammenspiel, Präsentation, Management und Vermarktung, Urheberrecht zum Schutz eigener Werke und Coaching für anstehende Wettbewerbe. Dabei ist zu beachten, dass es sich um eine interaktive Lernform handelt. Die Musik wird nicht durch Noten vermittelt, sondern mündlich. Dabei bietet das Musizieren in einer Gruppe viele Möglichkeiten, um zu experimentieren und zu variieren. Dadurch wird die Kreativität ungeniein gefördert. Das Prinzip „Learning by doing“ ist ausschlaggebend. Somit ist der „Lehrplan“ eines solchen Workshops sehr situationsgebunden, je nachdem welche Anforderungen die jeweiligen Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben. (vgl. Hill 2007, S. 180 ff.).

Die Bandarbeit mit Jugendlichen kann nur unter bestimmten Bedingungen erfolgreich sein. So müssen zwischen Anleitenden und Teilnehmerinnen permanente Absprachen entstehen. Das gemeinsame Entwickeln von Songs und den Bandkonzepten ist am wichtigsten. Außerdem sind Fähigkeiten, wie zuzuhören, Empathie für andere, spieltechnische Disziplin bei Auftritten und die gegenseitige Bestätigung weitere wichtige Merkmale (vgl. Wickel 1998, S. 80).

Bandworkshops zeichnen sich dadurch aus, dass Jugendliche unter Anleitung ein Instrument erlernen und in einer Band spielen können. Dabei gilt ein niedrigschwelliger Zugang auf der finanziellen wie auch auf der erfahrungserlebten Ebene. Musik ist ein wichtiges Medium für individuelle Interessen. Durch sie können soziales Lernen, Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Die Bandarbeit wirkt deswegen so anziehend, weil Jugendliche ihre eigene Musik machen und den individuellen Musikgeschmack einbringen können. Außerdem erfahren sie in ihrem Tun, Anerkennung, kreative Betätigung und Gemeinsamkeit (vgl. Hill 2007, S. 175).

Wie bereits beim Perkussions-Training existieren auch in der Bandarbeit verschiedene Methoden und Formen. In der angeleiteten Gruppenarbeit liegt der Fokus in der sozialen und pädagogischen Wirkung. Hier werden vor allem soziale Beziehungen der Teilnehmenden gefördert. Der Gruppenleiter gibt dafür die Rahmenbedingungen, Vorschläge zu den Inhalten und führt integrative Gruppenprozesse herbei. Dies ist vor allem für Jüngere geeignet. In der sozio-kulturellen Förderung von eigenständigen Gruppen tritt der Gruppenleiter in die Rolle des Unterstützers und ist dabei eher distanziert. Die Gruppe legt viel Wert auf Eigenständigkeit. Somit ist diese Form für Ältere geeignet (vgl. Witte 2007, S. 53).

Workshops für bereits bestehende Bands richten sich mehr an Fortgeschrittene. Hier liegt die Hauptthemensetzung nicht so sehr auf musikalischer Ebene, sondern mehr auf der Gestaltung von Bühnentransparenten, Webauftritten, Plakaten und CD-Covern. Bandcoaching ist eine Erweiterung dieser Form. Bei Unstimmigkeiten in einer Band hilft ein externer Coach den Mitgliedern, sich auf persönlicher und musikalischer Ebene weiterzuentwickeln. Dabei werden die internen Probleme thematisiert und bearbeitet (vgl. Hill 2007, S. 182).

Der Vorteil von Musikprojekten ist, dass verschieden interessierte Jugendliche zusammen arbeiten können. Dadurch bildet sich ein geeignetes soziales Lernfeld und ermöglicht die Integration unterschiedlicher

Jugendkulturen. Außerdem erhalten Jugendliche die Chance, ihre Lebenswelt eindrucksvoll und attraktiv dramaturgisch zu inszenieren (vgl. Witte 2007, S. 53). Für die Qualität des Gesamtergebnisses ist es wichtig, dass jedes Mitglied seinen individuellen Beitrag leistet. Gleichzeitig muss aber auch jeder auf die anderen hören, um ein Zusammenspiel zu ermöglichen. Daraus lässt sich schließen, dass sich jedes Bandmitglied mit der kollektiven Leistung am Ende identifizieren können muss (vgl. Hill 2007, S. 178).

„Über das Musizieren in einer Band beginnen also Zugzwänge auf die Jugendlichen zu wirken, die durch die Musik vermittelt sind und nicht durch pädagogische Interventionen, obwohl sie dieselben Anforderungen enthalten.“ (Hill 2007, S. 179)

Die Anleiter knüpfen dabei an der intrinsischen Motivation der Jugendlichen an. Neben der Entwicklung von Soft Skills, beispielsweise Teamfähigkeit und Umgang mit multimedialen Informationstechniken, sind die freundschaftlichen Beziehungen innerhalb der Band tragend. Durch den niedrighwelligen Ansatz können schnelle Erfolgserlebnisse verzeichnet werden. Außerdem bieten sich Experimentiermöglichkeiten an den Instrumenten an. Zudem wird keine Bildung von Hierarchien und Machtverhältnissen gefördert oder gefordert. Der Einklang zwischen der Entwicklung des Einzelnen und der Gruppe steht im Vordergrund. Die handelnden Pädagoginnen und Pädagogen bieten im Bereich der Bandarbeit vorrangig die Rahmenbedingungen; die Struktur bietet die Musik, und die Regeln gibt sich die Gruppe selbst (vgl. Hill 2007, S. 184 ff.).

„Die Anfängerworkshops in der Jugend- und Kulturarbeit leisten oft musikalische Basisarbeit, auch die Workshops mit bereits bestehenden Bands stellen, sofern sie von öffentlichen Trägern durchgeführt werden, eine notwendige Kulturförderung für den Amateurbereich dar, der sich ohne diese Unterstützung nicht halten oder weiterentwickeln kann.“ (Hill 2007, S. 183)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Perkussions-Training und Bandworkshops einen enormen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen nehmen können. Zudem werden Soft Skills wie Teamfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft durch den Umgang mit an-

deren gefördert. Die beiden Methoden setzen eine hohe Eigenständigkeit bei den Teilnehmenden voraus. Jedoch ist auch die Rolle des agierenden Pädagogen bzw. der Pädagogin bedeutsam. Dies soll im folgenden Kapitel näher beschrieben werden.

2.4 Die Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Die Bandarbeit stellt womöglich die größten Anforderungen an die Pädagoginnen und Pädagogen. Neben dem technischen und musikalischen Wissen muss sie bzw. er auch vertraut mit der aktuellen Jugendmusikszene sein und möglichst Beziehungen zu verschiedenen Personen aus der Branche (Tonstudio, Veranstalter, andere Musiker etc.) pflegen. Somit entsteht eine sozial- und musikpädagogische Doppelqualifikation. Auch sollten die agierenden Pädagogen in der Lage sein, eigene musikalische Vorlieben zurückzunehmen und den Workshop nicht als Bühne für die eigenen Fähigkeiten zu nutzen. Außerdem erfordert die Bandarbeit mit Jugendlichen eine hohe psychische Belastbarkeit und Mut zum Chaos (vgl. Wickel 1998, S. 80).

Die musikalische Arbeit ist ein Moment der „Ent-Pädagogisierung“, d. h. die Rolle der Pädagoginnen besteht darin, musikalische Prozesse anzuleiten, beratend und unterstützend tätig zu sein und nicht als „nervender Sozi“ in Erscheinung zu treten (vgl. Hill 1999, S. 38).

Trotzdem ist die Rollendefinition zwischen Pädagoge und Adressat von enormer Wichtigkeit und bestimmt den Erfolg. Es sollte immer eine Balance zwischen Unterstützung und Eigenständigkeit sowie zwischen Selbstbestimmung und Interventionen bei Regel- und Grenzüberschreitung herrschen. Die Voraussetzung für diese Arbeit sind also musikalische Qualifikation und sensible gruppenpädagogische Kompetenzen (vgl. Hill 2007, S. 178 f.). Aus diesen Anforderungen ergeben sich folgende Anforderungen an die Fähigkeiten der Pädagogen: Neben der Erfahrung im musikalischen Gestalten sollte auch Wissen über Gruppenprozesse vorhanden sein. Auch ein Repertoire an strukturierenden Spielanweisungen kann sehr hilfreich sein (vgl. Meyberg 2004, S. 148). Zudem sollten sich die Pädagogen bewusst sein, dass sie in Ungewissheit handeln, d. h. es existiert nur eine begrenzte Vorhersagbarkeit der Wirkung von Bandarbeit. Da es sich um einen klientenzentrierten Ansatz handelt, ist der Ausgang des dialogischen Prozesses ungewiss. Zudem sollten seitens der

Pädagogen eine situative und flexible Reaktionsfähigkeit und Reflexionskompetenzen bestehen. Durch diese Anforderungen stehen die musikalischen Fähigkeiten nur als partielle Qualifikation im pädagogischen Kontext, sollten jedoch vorhanden sein (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 443 f.). Neben der musikalischen Selbsterfahrung sollten die Pädagoginnen auch eine Bereitschaft für Fort- und Weiterbildungen mitbringen und sich für die aktuelle Musikszene interessieren. Zudem sollte das musikalische Handeln immer in Verbindung mit pädagogischen Zielen gesetzt werden und Kenntnisse über die Wirkung der Musik vorhanden sein. Das musikalische Angebot ist adressatenorientiert. Dadurch sollte der agierende Pädagoge in der Lage sein, musikalische Gruppenaktivitäten leiten und begleiten zu können. Dabei ist ein vielfältiges Angebot von Methoden hilfreich. Ein niedrigschwellige Ansatz ist ein Qualitätsmerkmal der Bandarbeit und fordert eine prozessorientierte Arbeitsweise. Zudem sind Kenntnisse über musikalische Nachbardisziplinen, wie beispielsweise Textarbeit oder Veranstaltungstechnik, von Vorteil (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 445 f.).

Die adressatenbezogenen Kompetenzen fordern ein Eingehen auf die Bedingungen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Daher sollten die Angebote lebenswelt- und alltagsorientiert ausgelegt sein. Zudem ist eine Unter- und Überforderung zu vermeiden und verschiedene Musikstile sollten akzeptiert werden. Die Pädagogen sollten das Musizieren als Anlass für adressatenorientierte Gespräche nutzen und dabei die emotionalen Reaktionen angemessen auffangen können. Außerdem können sie das musikalische Verhalten bis zu einem bestimmten Maß als Diagnoseinstrument nutzen (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 446). Die Arbeit mit Musik in der Jugendarbeit funktioniert besonders gut, wenn ein interdisziplinäres Team vorhanden ist, bestehend aus Musikerinnen, Pädagoginnen und Technikerinnen. So kann der Streit, ob beziehungsorientiert oder eher organisierend sozio-kulturell gearbeitet werden soll, überwunden werden (vgl. Witte 2007, S. 58).

Aus den Anforderungen der Bandarbeit und den erforderlichen Fähigkeiten seitens der Pädagoginnen und Pädagogen lassen sich folgende Rahmenbedingungen für solche Projekte ableiten: Das Personal sollte entsprechend den beschriebenen Anforderungen qualifiziert sein und es bedarf geeigneter Räumlichkeiten und einer ausreichenden Anzahl und Vielfalt an Instrumenten. Zudem können für eine Erhöhung der Authentizität Honorarkräfte aus dem spezifischen Genre hinzugezogen

werden (vgl. Hill 2007, S. 186). Ein Netzwerk zwischen ortsansässigen musikpädagogischen Institutionen sollte nach Möglichkeit hergestellt werden. Außerdem muss die Finanzierung durch Fördermittel und Sponsoren sichergestellt und ausgeweitet werden. Letztlich sollte auch die Öffentlichkeitsarbeit nicht vernachlässigt werden, um die Aufmerksamkeit Außenstehender zu garantieren (vgl. Hartogh/Wickel 2004, S. 447).

Die o. g. Ausführungen haben gezeigt, wie wirksam die musikalische Arbeit in der Jugendarbeit auf die Identitätsentwicklung und Förderung von Soft Skills Jugendlicher wirken kann. Das folgende Zitat von Hartogh und Wickel macht aber auch deutlich, welche keineswegs geringen Anforderungen dabei an die Pädagoginnen und Pädagogen gestellt werden:

„Situatives Aufgreifen der musikalischen Möglichkeiten der Agierenden, ein genaues Aufspüren der Bedingung und ein verständnisvolles Einbeziehen der Bedürfnisse sowie ein Eingehen auf individuelle Erfordernisse verlangen nach einem Zugang, der sich nicht über musikalische Zeitvorgaben, sondern über verstehendes Handeln und den Aufbau einer Beziehung durch Musik erschließt.“
(Hartogh/Wickel 2004, S. 445)

3. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Förderung von Soft Skills mit der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen einhergeht. Musik macht einen wichtigen Teil im Leben der Heranwachsenden aus, sie bestimmt und strukturiert dieses. Hierfür lässt sich die musikalische Arbeit im Kontext der Sozialen Arbeit nutzen. Die agierenden Pädagogen sollten sich dazu bewusst sein, welche Bedeutung Musik im Leben der Jugendlichen hat. Zudem ist das Wissen über die Merkmale einer gelingenden Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit entscheidend.

Jugendliche erfahren durch die musikalische Arbeit soziale Anerkennung und Orientierung in einer unübersichtlichen Welt. Zudem ermöglicht sie ihnen eine Form der Selbstdarstellung und kulturellen Teilhabe. Außerdem können Jugendliche Gemeinschaft, Bestätigung und Selbstwirksamkeit erfahren. Diese Kriterien sind vor allem förderlich für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung.

Dadurch dient die Musik als Zugang für die jugendspezifische Lebenswelt und ermöglicht es der Sozialen Arbeit und vor allem der Jugendarbeit auf eine künstlerisch-musische Weise, ihre Ziele und Anforderungen zu verwirklichen.

Dafür scheint die Gruppenarbeit am besten geeignet zu sein, wie es beispielsweise das Perkussions-Training und die Bandarbeit zeigen. Um einen Erfolg zu garantieren, gelten Soft Skills wie Teamfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft, soziales Handeln, gegenseitige Rücksichtnahme und Kreativität als Voraussetzungen. Diese werden den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von Beginn an klar gemacht oder durch Lernprozesse vermittelt. Am Ende wird meist das Gesamtergebnis als persönlicher Erfolg gesehen.

Jedoch sollte die musikalische Arbeit auch kritisch betrachtet werden. So besteht die Gefahr, dass das Zeitmedium Musik auch zur politischen Instrumentalisierung Jugendlicher missbraucht werden kann, wie es beispielsweise im Rechtsrock üblich ist (vgl. Hill/Josties 2007, S. 17). Zudem reagieren erwachsene Entscheidungsträger auf die jugendkulturellen Gestaltungsmöglichkeiten teils mit Abwehr und Unverständnis. Sie werfen den Jugendlichen und auch den unterstützenden Pädagogen vor, Fronten aufzubauen statt gesellschaftliche Integration und Toleranz zu fördern (vgl. Hill 1999, S. 48). Leider sehen auch noch viele Pädagoginnen und Pädagogen die Arbeit mit Musik als trivial an. Sie sehen nur die jugendgefährdenden Inhalte und verdrängen dabei völlig die große Bedeutung der Musik für die Jugendlichen (vgl. Hill 2007, S. 176). Natürlich sind die Gefahren der musikbezogenen Arbeit nicht zu ignorieren. Doch zeigt uns die Arbeit mit Musik viele Vorteile, die gegenüber den möglichen Nachteilen überwiegen. Zudem zeichnet die Musik in der Sozialen Arbeit ein elementares Merkmal aus: Sie bietet den Jugendlichen gefahrlose Experimentiermöglichkeiten. Hier können sie sich in ihrer Persönlichkeit ausprobieren, ohne schwerwiegende Konsequenzen zu erwarten. Außerdem besitzt die Musik keinen Leistungsanspruch. Ob man nun Blockflöte spielt oder der schnellste Drummer ist, ist und bleibt eine individuelle Ausdrucksmöglichkeit, die keiner bewerten kann oder darf.

Literatur

Baacke, Dieter: Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 9–26.

Böhmer, Horst: Jugendamt goes Rock. Rockförderung eröffnet Räume zur Selbstinszenierung. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 201–209.

Freund, Thomas: Popmusik in der außerschulischen Jugendarbeit. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 507–518.

Happel, Christoph: „It’s only Rock ‘n’ Roll?“. Die Berliner Rockmobile und das Hip Hop Mobil. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 61–77.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans H.: Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Implikationen. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004a, S. 45–55.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans H.: Zur musikalischen Professionalität in der Sozialen Arbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004b, S. 443–451.

Hill, Burkhard: Populäre Musik und Kulturpädagogik. In: Pleiner, Günter/Hill, Burkhard (Hg.): Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik. Pädagogische Theorie und musikalische Praxis. Hemsbach 1999, S. 38–59.

Hill, Burkhard: Bandworkshop. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007a, S. 175–188.

Hill, Burkhard: Perkussion. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke: Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007b, S. 145–156.

Hill, Burkhard/Josties, Elke: Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 13–44.

Hill, Burkhard/Wengenroth, Jennifer: Musik machen im „jamtruck“. Evaluation eines mobilen Musikprojektes für Jugendliche. Bobingen 2013.

Jank, Birgit: Was tun gegen Gewalt und Rohheit in unserer Gesellschaft?! Optionen für musikpädagogisches Handeln. Erweiterter Aufsatz. In: Melzer, Wolfgang/Hermann, Dieter/Sandfuchs, Uwe/Schäfer, Mechthild/Schubarth, Wilfried/Daschner, Peter (Hg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn 2014, S. 53–62.

Jerrentrup, Ansgar: Populärmusik als Ausdrucksmedium Jugendlicher. In: Baacke, Dieter (Hg.): Handbuch Jugend und Musik. Hemsbach 1997, S. 59–91.

Kapteina, Hartmut/Schreiber, Bettina/Klug, Hans Dieter: Musik in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit. In: Hartogh, Theo; Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 415–426.

Leidecker, Klaus: Das Leben klingen lassen. (= Musikintervention in der Sozialpädagogik, Bd. 68.) Essen 2004.

Merkt, Irmgard: Musik in der Interkulturellen Arbeit. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 403–413.

Meyberg, Wolfgang: Perkussion. In: Hartogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit. Weinheim/München 2004, S. 143–150.

Orlovius, Axel-Helge: Musikprojekte zwischen Therapie und Sozialpädagogik. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 77–92.

Poppensieker, Karin: Die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungsfähigkeit. In: Abel-Struth, Sigrid (Hg.): Musikpädagogik. Forschung und Lehre. Bd 23. Mainz 1986.

Rösing, Helmut: Musikalische Sozialisation und Musikpädagogik. In: Schneidegger, Josef/Eiholzer, Hubert (Hg.): Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung. Aarau 1997, S. 164–183.

Wickel, Hans H.: Musikpädagogik in der sozialen Arbeit. Eine Einführung. Bd 2. Münster u. a. 1998.

Witte, Wolfgang: Musik in der Offenen Jugendarbeit. In: Hill, Burkhard/Josties, Elke (Hg.): Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregung für die sozialpädagogische Praxis. Weinheim/München 2007, S. 45–62.

Kulturelle Teilhabe und Inklusions-Erfahrungen im Kinderheim des KIDS e. V. Bernburg

Carolin Ferchow

Ein großes Gebäude mit langen, weißen Fluren, von denen mehrere kleine Zimmer abgehen, in denen Doppelstockbetten stehen und Waisenkinder leben. Hier wird im Ansatz beschrieben, wie sich viele Menschen ein Kinderheim auch heute noch vorstellen. Ich selbst war ebenfalls von diesem Stigma „Heim“ überzeugt, als ich mein Duales Studium in einem Kinder- und Jugendheim in Bernburg absolvierte. Doch dann betrat ich eine wunderschöne Villa, modern eingerichtet, mit großen Einzelzimmern und Gesellschaftsräumen, belebt durch die individuelle Gestaltung der Kinder und Jugendlichen. Hier leben zehn bis zwölf Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis sechzehn Jahren, die lediglich für ein Jahr betreut oder auf ein selbstständiges Leben vorbereitet werden. Die Gründe ihres Heimaufenthalts sind vor allem Probleme in der Familie, so dass die Eltern oder das Jugendamt beschlossen, die Kinder fremd unterzubringen. Die Kinder haben unterschiedliche Erfahrungen, wie Gewalt, Missbrauch, Drogenkonsum, Ausschluss aus der Familie oder fehlerhafte Grenzsetzung erlebt, so dass sie Bewältigungsmechanismen entwickelt haben, die ihr Leiden lindern sollen. Jedoch sind es genau diese Mechanismen, die von der Gesellschaft als fehlerhaft, störend oder aggressiv gewertet werden, so dass sie von dieser ausgeschlossen werden.

Ich möchte anhand von zwei Lebensgeschichten veranschaulichen, welche unterschiedlichen Traumata Kinder und Jugendliche erleiden, die sie dann zu Ausgestoßenen aus der Gesellschaft machen.

Maria (Name geändert) lebt seit ihrem siebten Lebensjahr im Erziehungsbeistand und wurde nun mit 15 Jahren im Heim untergebracht, um sie auf ein selbstständiges Leben vorzubereiten. Die Vormundschaft liegt

beim Jugendamt, denn die Mutter fühlte sich überfordert mit der Aufgabe. Der Vater bekam die Vormundschaft nicht, weil nicht geklärt werden konnte, ob Maria von ihm missbraucht wurde. Der Kontakt zwischen Eltern und Kind war beständig, und Maria freut sich sehr, wenn sie ihren Vater oder Mutter treffen kann. Maria ist in ihrem Wesen sehr phlegmatisch, neigt zu Gefühlsausbrüchen und wird handgreiflich auch ihrer Familie gegenüber. Um solche Stresssituationen zu bewältigen, nutzt Maria den Bewältigungsmechanismus des Einnässens (Enuresis), um ein Wohlbefinden zu verspüren. Auch bei entspannten Momenten, wie ein Buch lesen oder Computer spielen, versucht Maria diese Aktivität durch das Einnässen zu verschönern. Es lässt sich hierbei nur vermuten, dass dies auch ein Abwehrmechanismus sein kann, um eine Kontaktaufnahme und sogar einen Beziehungsaufbau zu vermeiden. Man spricht hierbei von einer sozial-emotionalen Störung.

Es liegt auf der Hand, dass Maria durch diesen Bewältigungsmechanismus lediglich zweckgebundene Beziehungen, wie Sexualpartner, eingehen kann und vermutlich auch will. In der Schule wird sie wegen ihrer Störung gemieden oder gemobbt.

Pepe (Name geändert) kam mit 14 Jahren ins Heim, weil sein Vater ihn als aggressiven und gewalttätigen Jungen empfunden hat und das Jugendamt um Hilfe bat. Pepe nahm die Regeln und Pflichten im Heim sehr ernst und wurde von den Bewohnern schon nach kürzester Zeit als Gruppensprecher gewählt. Durch Aggression oder Gewalt fiel Pepe nur am Anfang auf. Er pöbelte und artikulierte Nazi-Parolen, doch vermutlich nur, weil er gehört werden wollte. Dieses Verhalten veränderte sich aber, als Pepe bemerkte, dass er keine Ablehnung von den Sozialpädagoginnen und -pädagogen in der Heimeinrichtung erfuhr. Wir erklärten ihm, dass wir sein Verhalten nicht akzeptieren, ihn als Person aber sehr schätzen würden und froh seien, ihn bei uns zu haben.

Hingegen erwies sich die Zusammenarbeit mit seinem Vater als schwierig, da Pepes Vater nicht verstehen konnte, dass die Heimeinrichtung ausschließlich positiv über seinen Sohn berichtete. Vermutlich wollte er eine positive Entwicklung seines Sohnes nicht akzeptieren, weil er sich dann selbst eingestehen müsste, dass die Schuld für Pepes negatives Verhalten bei ihm lag. Folglich machte Pepes Vater deutlich, dass das Heim aus seiner Sicht ein Dienstleistungsunternehmen sei, welches seine Wünsche und Regeln durchführen müsse. Es kam auch vor, dass Pepe verfrüht aus einer Beurlaubung nach Hause wieder in die Heimeinrich-

tung geschickt wurde, weil seine Manieren am Tisch für seinen Vater unzulässig waren. Er verpflichtete nun die Heimeinrichtung, seinem Sohn korrekte Tischmanieren beizubringen. Bereits in dieser kurzen Beschreibung wird deutlich, dass Pepe 14 Jahre lang unter einem großen Druck leben musste und vermutlich Angst hatte, Fehler zu begehen. Er hat folglich einen Mechanismus entwickelt, wie Gewalt und Aggression in der Schule, um sich von diesem Leiden für einen kurzen Moment lösen zu können. Es entstand der Eindruck, dass Pepe außerhalb seiner Familie versuchte, über Macht und Gewalt Selbstbestimmung zu erfahren. Er wollte einmal die Person sein, die bestimmen kann bzw. nach der sich andere richten sollen.

In der Heimeinrichtung konnte Pepe Autonomie und Individualität ausleben. Er durfte Entscheidungen darüber treffen, wie er sein Zimmer gestalten möchte, welche eigenen Ziele er im Leben hat und wie er es schaffen kann, diese zu erreichen. Demnach hatte Pepe nicht das Bedürfnis, gewalttätig oder aggressiv zu handeln. Doch sein Vater sah in ihm nicht den jungen Erwachsenen, der eigene Entscheidungen treffen muss, sondern ein Kind, das nach seinen Regeln und Vorstellungen leben soll.

Es lässt sich nur vermuten, dass das Gefühl des Versagens gegenüber Pepes Vater so tiefgreifend war, dass ein emotionales Trauma entstanden ist. Auch eine Störung im Bindungsverhalten konnte bei Pepe erkannt werden, da seine Freundschaften ausschließlich zweckgebunden und zeitlich begrenzt waren.

An dieser Stelle stellen sich folgende Fragen: Wo setzen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der stationären Jugendhilfe an? Wie unterstützen sie die Kinder und Jugendlichen?

Die Heimeinrichtung besteht aus einer heterogenen Gruppe, wobei alle Kinder und Jugendlichen nach den gleichen Regeln und Pflichten sowie Rechten leben dürfen. Die Bewohner kennen die Regeln sehr genau und achten auch darauf, dass sie untereinander eingehalten werden. Der strukturierte Tagesablauf lässt die Kinder und Jugendlichen in einem konstanten Rhythmus leben, so dass sie Sicherheit erfahren. Das bedeutet, jeder Bewohner und jede Bewohnerin wird gleich behandelt und darf den Gruppenalltag mitgestalten. Diese Partizipation unterstützt die Entwicklung von Selbstständigkeit und Individualität. Die Jugendlichen werden somit als junge Erwachsene in ihrer eigenen Zielsetzung unterstützt und angeleitet. Auch bei Fehlentscheidungen werden die Kinder und Jugend-

lichen getröstet und in Selbstverantwortung geschult. Diese pädagogische Methode nennt sich „Empowerment“.

Einen großen Bereich der pädagogischen Arbeit im Heim nimmt die Eltern- und Familienarbeit ein. Dabei wird vor allem das familiäre Umfeld analysiert und Probleme werden aufgedeckt. Diese werden dann mit den Eltern besprochen und es wird gemeinsam überlegt, wie für das Kind ein sicheres Umfeld geschaffen werden kann. Des Weiteren werden die Bezugspersonen einerseits in ihrer Wahrnehmung der elterlichen/familiären Pflichten gestärkt und andererseits dazu ermutigt, den Jugendlichen Freiraum und Individualität zu ermöglichen.

In meiner musikpädagogischen Arbeit in der Heimeinrichtung verbinde ich sozialpädagogische Methoden wie Empowerment und Familienarbeit mit der Musikpädagogik. Ich beschreibe nun zwei musikalische Projekte, die ich in dem Kinder- und Jugendheim durchgeführt habe. Dabei gehe ich auf den methodischen Aufbau, auf Auffälligkeiten und letztlich auf die Wirkung ein.

Der Anlass für das musikalische Weihnachtsmärchen „Hänsel und Gretel“ war ein geplanter Familientag im Rahmen einer Weihnachtsfeier. Bisher gab es keinen Programmpunkt zur Weihnachtsfeier in der Heimeinrichtung, sodass die Kinder und Jugendlichen verwundert aber auch neugierig waren. Daraufhin habe ich ein Skript erstellt, welches aus einer Kombination aus dem bekannten Märchen und Weihnachtsliedern bestand. Als die Kinder dann die Weihnachtslieder und das Märchen erkannten, waren sie voller Vorfreude und wollten gerne das Märchen spielen. Das zeigt, wie wichtig es ist, bekannte Lieder und Stücke auszuwählen, weil die Erinnerung daran oftmals mit Freude verbunden ist. Des Weiteren sind bekannte Stücke und Lieder mit weniger Lernaufwand verbunden, so dass die Motivation steigt.

Wir haben dann gemeinsam die Geschichte besprochen, Rollen und Charaktere diskutiert und Kostüme visuell gestaltet. Dabei bin ich den Kindern und Jugendlichen auf Augenhöhe begegnet und fungierte nicht als Lehrerin. Denn es schien mir wichtig, einen ungezwungenen Rahmen zu schaffen, damit sich Kreativität, Individualität und Emotionen entwickeln und ausgelebt werden konnten. Das führte wiederum zu einem Vertrauensverhältnis und zum Bindungsaufbau.

Die Kinder und Jugendlichen haben die Rollen selbstständig ausgewählt und untereinander zugeteilt. Dabei war ersichtlich, dass die Rollenverteilung der Gruppendynamik entsprach. Die Hauptrollen be-

kamen Kinder oder Jugendliche, die ebenfalls eine autoritäre Position in der Gruppe einnahmen, und die kleineren oder unbeliebten Rollen nahmen vor allem Kinder an, die jünger oder zurückhaltender waren. Auffällig war dabei, dass die Rollenverteilung von allen Mitgliedern als gerecht empfunden wurde. Sie waren sich scheinbar ihrer Rolle in der Gruppe bewusst und fühlten sich darin wohl.

Die Proben waren unterteilt in szenische und musikalische Proben. Dafür erstellte ich einen Probenplan in Abstimmung mit den Kindern und Jugendlichen, der dann für alle aushing.

Im Oktober begannen wir mit den szenischen Proben, die ich jeweils mit einem Warm-up für den Körper und die Stimme eröffnete, dem dann die Probe und im Anschluss ein Cool-down in Form eines Gruppenspiels folgten.

Bei den Proben stellte ich fest, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Texte erst während der Probe lernten. Ich stellte mich darauf ein, soufflierte und gab Anregungen, wie man sich den Text merken kann. Beim Üben war viel Motivation meinerseits notwendig, da bereits ein kleines Scheitern eine große Frustration auslöste. Ich bemerkte, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler wenig Selbstvertrauen und Angst davor hatten, Fehler zu machen und das Gefühl von Scham zu erfahren. Diese Gefühle überspielten sie mit Überheblichkeit, Ignoranz und abwertenden Worten mir gegenüber. Ich setzte Grenzen und formulierte meine Enttäuschung, wenn ich oder das Projekt beleidigt wurden, appellierte aber gleichzeitig an ihr Talent und wie froh ich sei, dass sie ein Teil der Gruppe sind.

Die musikalischen Proben waren ebenfalls in Einsingübungen, Körperübungen, Liederarbeitung und Entspannungsübungen unterteilt. Anfangs empfanden die Kinder und Jugendlichen die Übungen als amüsant und albern. An dieser Stelle war es wichtig, dass ich als Vorbild fungierte und die musikalischen Effekte mit der Stimme demonstrierte. Dadurch bekamen die Übungen einen ernsten Charakter, so dass die Kinder und Jugendlichen verstanden, was die Stimme eigentlich kann. Auch die Klavierbegleitung beim Singen irritierte anfangs, besonders wenn ich mich mal verspielte. Aber auch hierbei erkannten die Schauspielerinnen und Schauspieler, dass es in Ordnung ist, wenn man einen Fehler macht und dass das sogar auch einem Erwachsenen passieren kann.

Große Unsicherheit entstand, wenn ich bei den Liedern nicht mitsang. Jedoch gewannen die Kinder und Jugendlichen beim Üben an Sicherheit und gewöhnten sich daran, ihren Gesang wahrzunehmen. Starke Sänger

zogen die anderen mit, sodass ein Mitsingen meinerseits nicht mehr nötig war. Im Allgemeinen war ein gruppendynamischer Prozess zu erkennen. Die Kinder und Jugendlichen agierten gemeinsam auf der Bühne, halfen sich gegenseitig bei Texthängern und motivierten sich mit lobenden Worten. Die Kinder und Jugendlichen empfanden jede Rolle als wichtig und signalisierten sich gegenseitig Anerkennung. Auch außerhalb der Theaterproben wurde deutlich, wie sehr die Gruppe als solche zusammenhielt.

Die Präsenz auf der Bühne kostete die Kinder und Jugendlichen viel Überwindung. Dabei fungierte ich auch hier als Vorbild und spielte die Rolle übertrieben nach, so dass ich die Gruppe zum Lachen brachte und somit die Spannung aus der Situation nehmen konnte.

Die Requisiten und die Kostüme bauten und nähten uns Kolleginnen und Kollegen der Einrichtung, so dass die Schauspieler auch den Umgang mit Kulissen sowie mit Bühnenumgestaltung erlernen konnten.

Der Auftritt stand nun bevor, und die Kinder und Jugendlichen waren aufgeregt und gespannt, wie ihre Eltern reagieren würden. Vorab wurden die Verwandten mit einer selbst gestalteten Einladung zur Weihnachtsfeier eingeladen.

Natürlich bekamen die Kinder und Jugendlichen, so, wie echte Schauspieler im Theater, ein Make-up und Haarstyling, und einige erlebten dies zum ersten Mal.

Das Theaterstück verlief großartig, das Publikum lachte an den passenden Stellen und applaudierte zum Ende, nahmen ihre Kinder in den Arm und vermittelten ihnen Anerkennung für die Leistung auf der Bühne. Das bedeutet, die Kinder und Jugendlichen hatten ein Erfolgserlebnis und dieses konnten sie sogar mit ihren Eltern teilen. Demnach erlebten die Eltern ihre Kinder in einem erfolgreichen und freudigen Rahmen – ein Erlebnis, was sie näher zusammenbrachte.

Des Weiteren wurden die Kinder und Jugendlichen durch das Projekt in ihrem Selbstbewusstsein und ihrer Selbstwahrnehmung gestärkt. Durch das Rollenerlebnis mussten sie sich mit dem Charakter und dessen Bedeutung für das Stück auseinandersetzen, wodurch ihr Empathievermögen gefördert wurde. Gegenseitige Rücksichtnahme war Bestandteil der Proben, und das Erarbeiten des Stückes ermöglichte einen großen Zusammenhalt der Gruppe.

Die bekannten Weihnachtslieder motivierten die Kinder auch, alle Strophen zu lernen, und erweckten Freude beim Singen. Die unterschiedlichen Dynamiken beim Singen betonten einzelne Szenen in ihrer Bedeu-

tung, so dass die Kinder und Jugendlichen sich musikalisch und szenisch mit verschiedenen Gefühlen, wie Freude, Humor, Trauer und Einsamkeit auseinandersetzen mussten. Oftmals fanden hinterher noch Gespräche statt, wobei die Kinder und Jugendlichen über Erfahrungen berichteten, die ihnen beim Proben wieder einfielen. Musik konnte also hierbei Emotionen betonen und hervorrufen, so dass die Mitwirkenden sich mit dem Erlebten bewusst auseinandersetzten.

Des Weiteren wurden während des Projekts die musische Bildung und musikalische Ästhetik gefördert. Die Kinder und Jugendlichen erlernten Schauspiel- und Gesangstechniken, so dass ihre Fähigkeiten und ihr Wissen erweitert wurden. Das Gehör wurde beim Singen trainiert und die Jugendlichen entwickelten in Ansätzen ein Empfinden dafür, ob der Ton richtig war oder nicht. Zudem ermöglichten das Singen und das Schauspielern die Förderung der Aussprache, so dass vor allem Kinder mit Sprachfehlern das Erlebnis hatten, ohne Verständigungsproblem auf der Bühne wahrgenommen zu werden.

Im nächsten Jahr beschlossen die Kinder und ich, erneut ein musikalisches Märchen aufzuführen. Der „Froschkönig“ wurde von uns als musikalisches Puppentheater inszeniert. Dabei haben wir die Puppen und Requisiten selbst hergestellt und genäht. Auch dabei spielte die Ästhetik eine große Rolle. Der Aufwand, die Puppen und Requisiten herzustellen, war hoch, so dass ein mehrwöchiges Projekt daraus entstand. Dadurch erkannten die Kinder und Jugendlichen, dass durch das gemeinsame Arbeiten auch größere Hürden überwunden werden können.

Was habe ich bei diesem Projekt anders gemacht? Zum einen gab es beim „Froschkönig“ weniger Rollen, sodass die Inszenierung im Verhältnis zu „Hänsel und Gretel“ einfacher war. Zum anderen konnte ich aufgrund der Besetzung einen Chor installieren, weshalb die Schauspieler etwas entlastet werden konnten. Der „Froschkönig“ wurde nun mit Volksliedern kombiniert, wobei passend dazu die Texte umgeschrieben wurden. Die Kinder und Jugendlichen wurden auf diese Weise mit der deutschen Singkultur konfrontiert. Dabei stellte ich mit Erstaunen fest, dass sie viele der Lieder bereits kannten. Des Weiteren war ich als Requisiteurin und Anleiterin sicherer und konnte noch gezielter auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen eingehen.

Während des Projekts fiel mir auf, dass nun ein kollektiver Lernprozess zu erkennen war. Die Schauspieler und Sänger trafen sich auch außerhalb der Proben, also während ihres Gruppenalltags, und übten die

Stücke und Texte. Sie gaben sich gegenseitig Hilfestellungen und brachten neue Ideen mit in die Inszenierung. Des Weiteren war das Rollenverständnis gewachsen, so dass sie kaum Tipps und Anregungen von mir brauchten. Der Ablauf der Proben war verinnerlicht, und auch der Bedarf an Requisiten wurde von den Mitwirkenden selbstständig erkannt und angefertigt. Auch eine Begrüßungsrede, die ich bei „Hänsel und Gretel“ mit einem Kind zusammengeschrieben hatte, wurde nun von ihm selbst formuliert.

Die Aufführung zu Weihnachten war großartig, die Kinder und Jugendlichen traten viel selbstsicherer auf, vermutlich auch, weil sie sich hinter dem Puppentheater aufhielten und nicht direkt auf der Bühne präsent sein mussten. Das Stück wurde schließlich auch im Rahmen des Straßenfestes von KIDS e. V. aufgeführt und erfreute sich großer Beliebtheit. Die Kinder und Jugendlichen mussten an einem Tag das Stück fünf Mal aufführen, weil der Andrang so groß war. Das führte natürlich einerseits dazu, dass sie stolz waren, aber auch Müdigkeit und Lustlosigkeit stellten sich ein. Es war weiterhin zu erkennen, dass die Sänger noch leidenschaftlicher und intensiver mitsangen als bei dem ersten Stück.

Jetzt bekamen die Mitwirkenden nicht ausschließlich Anerkennung von ihrer Familie, sondern auch von der Öffentlichkeit – ein Erfolgserlebnis, das tiefgreifend wirkt und somit jeden Einzelnen in seiner Identität und Autonomie wahrnimmt.

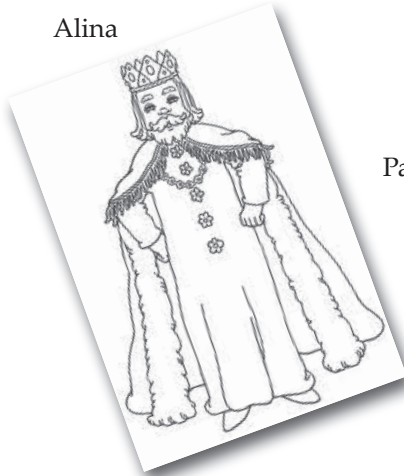
Maria nahm am letzten Projekt teil, und sie hatte nicht ein einziges Mal das Bedürfnis, einnässen zu müssen. Sie wurde von den anderen Mitwirkenden nicht ablehnend behandelt, sondern mit einbezogen. Pepe bekam die Hauptrolle beim „Froschkönig“ und wurde vor allem von den Mädchen für sein Talent bewundert.

Die musikalischen Projekte waren der Grund dafür, dass die Kinder und Jugendlichen einen Platz in einer heterogenen Gruppe, bestehend aus Kindern und Jugendlichen mit und ohne sozial-emotionale Störungen fanden – eine „Behinderung“, die in ihrem Verhalten deutlich wird und die sie deshalb von der Gesellschaft ausschließt. Im Kinder- und Jugendheim werden alle Bewohner, wie oben erwähnt, gleich behandelt und in ihrer Persönlichkeit gestärkt. Die negativen Bewältigungsmechanismen der Bewohner werden durch die musikalischen Projekte abgebaut, weil der Zusammenhalt in der Gruppe und die Erfahrung, sowohl von außen als auch von sich selbst als erfolgreich wahrgenommen zu werden, die Kinder und Jugendlichen verändern.

Als ich gefragt wurde, ob ich zur Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ über meine musikpädagogische Arbeit im Kinder- und Jugendheim sprechen möchte, war ich anfangs verwundert. Ich fragte mich: Betreibe ich denn Inklusionsarbeit? Ich bezog alle Kinder und Jugendlichen mit in meine Musikprojekte ein, stellte mich auf ihr unterschiedliches Verhalten ein und konnte somit erreichen, dass wir gemeinsam erfolgreich waren. Ich verfolgte dabei nicht das Ziel der Inklusion, sondern die Stärkung der Persönlichkeit jedes Einzelnen, sich erfolgreich zu fühlen und Anerkennung zu genießen. Aber ist es nicht genau das, was Inklusion besagt? Wir wissen nicht, dass wir Inklusion betreiben, es ist verinnerlicht und selbstverständlich.

Skript – Musikalisches Puppentheater Froschkönig

Alina



Patrick



Franzi



Michelle



Patricia



Chor
(Elly, Cedrik, Justine,
Janet, Maria, Anne)

Erzähler

Es waren einmal ein König und seine jüngste, wunderschönste Tochter. Sie lebten in einem prächtigen Schloss, und entlang des Anwesens lag ein dunkler Wald, und in dem Wald unter einer alten Linde war ein Brunnen.

Die Prinzessin liebte nichts mehr auf der Welt als Gegenstände aus Gold. Eines Tages spielte die jüngste Königstochter mit ihrer goldenen Kugel.

Chor: „Am Brunnen vor dem Tore“

Königstochter

„Ach, du wunderschöne Kugel, du bist mir die liebste! Am liebsten werfe ich dich hoch und runter.“

(dabei leise „la la“ singen)

Erzähler

Die Prinzessin schätzte es sehr, die heißen Tage in einem kühlen Wald zu verbringen und an einem alten Brunnen zu sitzen. Doch eines Tages glitt der Ball aus ihren Händen und fiel in den Brunnenschacht, der so tief war, dass man seinen Boden nicht sehen konnte.

Königstochter

„O Gott! Meine schöne Kugel, die finde ich nimmermehr!“

(mit Weinen anfangen)

Erzähler

Doch plötzlich hörte sie eine Stimme!

Frosch

„Was ist los, Prinzesschen?“

Erzähler

Die Königstochter drehte sich um und sah einen Frosch, der seinen Kopf aus dem Wasser reckte.

Königstochter

„Oh, du bist es! Ach, weißt du, ich bin traurig, weil mir mein Ball in den Brunnen gefallen ist.“

Frosch

„Kein Problem! Ich kann ihn dir holen. Doch was bekomme ich dafür?“

Königstochter

„Alles, was du möchtest, Fröschlein.“

Erzähler

Die Königstochter bot dem Frosch ihre Perlen und Juwelen, ja sogar ihre goldene Krone an. Doch dafür konnte sich der Frosch nicht begeistern.

Frosch

„Und was soll ich mit diesem Schmuck? Aber wenn du mir versprichst, dass ich dein bester Freund sein werde, mit dir zusammen am Tisch essen und in deinem Zimmer schlafen darf, dann bringe ich dir die Kugel!“

Erzähler

Die Prinzessin überlegte einen Moment.

Königstochter

„Einverstanden, Frosch!“

„So ein Spinner, das glaubt er doch selbst nicht!“

(vom Frosch wegdrehend zum Publikum sprechen)

Erzähler

Der Frosch tauchte in den Brunnen hinab und brachte den goldenen Ball in seinem Maul zurück.

Aber kaum, dass er ihn vor ihre Füße fallen ließ, nahm sie die Kugel und rannte, ohne auch nur Danke zu sagen, ins Schloss zurück.

Frosch

„Warte auf mich! Ich bin nicht so schnell wie du.“

Erzähler

Doch die Königstochter rannte einfach weiter und tat so, als ob sie den Frosch nicht hören konnte.

Am nächsten Tag hatte die Prinzessin den Frosch schon längst vergessen und sie saß am Tisch mit ihrer Familie. Plötzlich hörte sie ein Geräusch!

Frosch

Plitsch, Platsch ... „Prinzessin, mach die Tür auf!“

Erzähler

Die Königstochter rannte schnell zur Tür, um nachzuschauen, wer sie rief.

Doch als sie den Frosch sah, grün und patschnass, schlug sie ihm die Tür vor dem Froschmaul zu.

Chor: „Quak quak quak quak.“

Dann trat der König an die Prinzessin heran.

Chor: „Es war ein König aus Thule“

König

„Was soll das? Ist da etwa ein Riese, der dich fressen will?“

Königstochter

„Nein, nur ein hässlicher Frosch.“

König

„Und was will dieser Frosch von dir?“

Erzähler

Die Prinzessin erzählte ihrem Vater die ganze Geschichte und hoffte nun auf seine Hilfe. Doch plötzlich klopfte es wieder an der Tür.

Frosch

„Prinzessin, lass mich herein! Hast du vergessen, was du mir am Brunnen versprochen hast?“

König

„Versprochen ist versprochen, meine Tochter. Also lass ihn herein!“

Erzähler

Betreten öffnete die Prinzessin die Tür. Der Frosch hüpfte neben ihr zum Tisch.

Frosch

„Heb mich hoch, damit ich neben dir sitzen kann!“

Königstochter

„Du spinnst wohl, dich werde ich nicht anfassen.“

Erzähler

Doch als der Vater seine Tochter stirnrunzelnd ansah, änderte sie ihre Meinung. Der Frosch bestand darauf auf den Tisch gesetzt zu werden, da der Stuhl nicht hoch genug war.

Frosch

„Schieb deinen goldenen Teller näher zu mir.“
(lautstark schmatzen)

Erzähler

Fröhlich mampfte der Frosch von dem Teller der Königstochter. Diese war von dem Anblick völlig angewidert, und es schien ihr jeder einzelne Bissen im Hals stecken zu bleiben.

Chor: „Frösche sind Schweine“

Text: Frösche sind Schweine, frage nicht nach Sonnenschein, Ausnahmen gibt's leider keine. In jedem Frosch steckt doch immer ein Schwein. Frösche sind Schweine.

Frosch

„Jetzt bin ich endlich satt. Bring mich in dein Schlafzimmer, ich bin müde.“

Erzähler

Allein der Gedanke, ihr Zimmer mit diesem kalten Frosch zu teilen, ließ die Prinzessin laut weinen.

König

„Versprochen ist versprochen. Er hat dir geholfen, also halte auch dein Wort.“

Erzähler

Die Prinzessin gehorchte ihrem Vater und nahm den Frosch mit zwei Fingern hoch, um ihn dann in ihr Zimmer zu tragen. Dort setzte sie ihn in die hinterste Ecke des Zimmers. Doch es dauerte nicht lange, da saß der Frosch an ihrem Bett.

Frosch

„Ich bin müde, liebe Prinzessin. Heb mich hoch in dein Bett oder ich rufe deinen Vater!“

Königstochter

„Ja, ok, ich hebe dich hoch, doch bitte ruf nicht meinen Vater.“

Erzähler

Die Prinzessin nahm den Frosch hoch und legte ihn so ins Bett, dass er seinen kleinen grünen Kopf auf ein flauschiges Kissen legen konnte.

Chor: „Schlafe mein Fröschlein, es ruhn“

Als sie dann selbst in ihr Bett stieg, hörte sie, wie der Frosch laut schluchzte.

Königstochter

„Was gibt es denn jetzt schon wieder?“

Frosch

„Alles was ich wollte, war eine Freundin. Aber ich sehe, du magst mich ja doch nicht. Da kann ich ja auch wieder in meinen Brunnen springen.“

Chor: „Tiamo“

Erzähler

Da bekam die Prinzessin plötzlich ein schlechtes Gewissen. Sie setzte sich zu dem Frosch und wollte nun immer ehrlich zu ihm sein.

Königstochter

„Aber ich bin doch deine Freundin!“
(Gute-Nacht-Kuss geben)

Chor: „OOOhhhhhh ...!“

Erzähler

Im Augenblick des Kusses verwandelte sich der Frosch in einen hübschen jungen Prinzen. Die Prinzessin konnte gar nicht aufhören zu staunen.

Der Prinz und die Prinzessin wurden gute Freunde und spielten ab sofort immer gemeinsam mit der goldenen Kugel.

Einige Jahre später heirateten sie, und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Sprach- und Schriftsprachförderung mit Musik in inklusiven Settings in der Primarstufe¹

Anja Bossen

1. Einleitung

Seit Jahren steigt der Anteil von Kindern mit Sprachförderbedarf kontinuierlich an und liegt aktuell bei Kindern im Vorschulalter bei bis zu 25 % eines Jahrgangs (Sallat 2008, S. 17). Betroffen sind nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch innerhalb der Gruppe monolingual deutschsprachiger Kinder wächst der Anteil der Kinder mit Förderbedarf.

Wurden Kinder mit dem individuellen Förderschwerpunkt Sprache bei einem schweren Ausprägungsgrad einer Sprach- oder Sprachentwicklungsstörung² bisher an Sprachheil- bzw. Förderschulen unterrichtet, werden sie künftig in den Unterricht an Regelschulen inkludiert. Damit werden die sprachlichen Voraussetzungen im Deutsch- und Sprachförderunterricht noch heterogener als bisher, da Kinder mit einer immens großen Bandbreite an Sprach- und Sprachentwicklungsstörungen (z. B. Aussprachefehler, Stottern, Störungen im semantisch-lexikalischen Bereich oder auf anderen linguistischen Ebenen) und einer ebensolchen Bandbreite von Ursachen (Autismus, mentale Retardierung, Taubheit, neurologische Schädigungen etc.) gemeinsam unterrichtet werden. Bei Kindern mit Sprachförderbedarf besteht zugleich oftmals auch Förderbedarf in anderen Bereichen, die für die gesamte Lernentwicklung relevant sind. Dazu gehören z. B. Motivation, Konzentration, Lern- und Anstrengungsbereit-

1 Dieser Beitrag basiert in weiten Teilen auf meiner Dissertation „Rhythmisch-musikalische Unterstützung des Schriftspracherwerbs in heterogenen Gruppen“ (Bossen 2010).

2 Eine Sprachentwicklungsstörung liegt bei signifikanten zeitlichen und inhaltlichen Abweichungen von der normalen Sprachentwicklung im Kindesalter vor. Die Abweichungen können Sprachproduktion und/oder Sprachrezeption und unterschiedliche formal-linguistische Ebenen betreffen (DGfPP 2009).

schaft und sozial-emotionales Verhalten. Isolierte Maßnahmen zur Förderung der Sprachentwicklung sind für viele Kinder daher nicht ausreichend, sondern es bedarf einer Förderung in weiteren Bereichen.

Der interdisziplinäre Ansatz einer rhythmisch-musikalischen Sprach- und Schriftsprachförderung an der Schnittstelle von Musikpädagogik und Sprachdidaktik in inklusiven Settings basiert zum einen auf den potenziellen Wirkungen von Musik in den genannten außersprachlichen Bereichen. Musik ist für nahezu alle Kinder mit positiven Emotionen besetzt. In dem Berliner Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“³ konnte gezeigt werden, dass Musik die Motivation von Kindern, sich mit sprachlichen Übungsformaten zu befassen, steigern kann, und dass das Üben anhand musikbezogener Aufgabenformate, z. B. das Singen oder Hören von Liedern, den Kindern Freude macht. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Kinder die Gelegenheit erhalten, das, was sie musikalisch im Sprachförderunterricht erarbeitet haben, öffentlich zu präsentieren. Präsentationen gelingen jedoch nur dann, wenn jeder und jede Mitwirkende sich als Teil der Gruppe versteht und seinen bzw. ihren Teil zu einem gelingenden Ganzen beiträgt. Durch koordiniertes musikalisches Handeln werden soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit gestärkt und die Integration in eine Gruppe ermöglicht. Da musikalisches Handeln hohe Anforderungen an die Aufmerksamkeits-, Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeit stellen kann, können auch diese Fähigkeiten durch den Umgang mit musikalischen Bausteinen trainiert werden. So stellt z. B. die musikalische Interpretation eines Liedes eine sehr komplexe Anforderung dar, da Tonhöhe, Rhythmus, Tempo, Artikulation und Dynamik zugleich beachtet werden müssen. Wird das Lied zusätzlich mit Instrumenten oder Body-Percussion begleitet, erhöht sich die Komplexität noch. Zudem eignen sich musikalische Bausteine als Rituale, die zur Rhythmisierung des Unterrichts beitragen können; dies bietet Kindern Sicherheit durch feste Strukturen und ist gerade in inklusiven Settings von hoher Bedeutung. In sprachtherapeutischen Studien konnte außerdem gezeigt werden, dass Musik gerade auch für Kinder mit wei-

3 Das Projekt lief unter der Leitung der Autorin von Januar 2010 bis Juli 2013 als Kooperationsprojekt zwischen der Berliner Leo-Kestenberg Musikschule und acht Grundschulen und wurde von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft gefördert. In dem Projekt erteilten Grundschullehrkräfte und Musikpädagogen im Tandem Sprachförderunterricht für Kinder der 1.–3. Klassenstufe, von denen 90 % einen Migrationshintergrund aufwiesen.

terem, über den Sprachförderbedarf hinaus gehenden sonderpädagogischem Förderbedarf (z. B. bei Autismus, ADHS, Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung) einen Zugang zur verbalen Sprache bieten und positive Wirkungen im emotional-sozialen Bereich zeigen kann (Tüpker 2009, S. 17 f.).

Darüber hinaus basiert eine musikorientierte Förderung der Sprach- und Schriftsprachentwicklung auf zahlreichen den Parallelen, die zwischen Sprache und Musik existieren. Dahinter steht der Gedanke, musikalische Strukturen gezielt zur Hervorhebung sprachlicher Strukturen zu verwenden. Begriffe wie Rhythmus, Tonhöhe, Tempo, Akzentuierung, Pausierung und Klangfarbe werden sowohl in der Musik als auch in der Sprache für gleiche Phänomene verwendet und in der Linguistik unter dem Begriff „Intonation“ bzw. „Prosodie“ zusammengefasst. Aufgrund dieser Parallelen eignen sich musikalische Strukturen zur Hervorhebung und Verstärkung von prosodischen Sprachmerkmalen. Die prosodischen Merkmale spielen vor allem beim Erlernen einer Zweit- oder Fremdsprache eine große Rolle, da sie Hinweise darauf geben, wie eine Äußerung gemeint ist (z. B. Ironie, Aufforderung) und dazu beitragen, Inhalte zu verstehen und Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden (vgl. Eiberger/Hildebrandt, S. 23). Eine Verstärkung prosodischer Merkmale auf der musikalischen Ebene kann z. B. in Liedern oder rhythmischen Sprachspielen durch das Hervorheben von betonten Silben durch betonte Zählzeiten oder Pausierungen an sprachlichen Sinneinschnitten im Text, aber auch durch die Instrumentierung oder Harmonisierung, die einen bestimmten Charakter oder eine Stimmung eines Textinhaltes abbildet, umgesetzt werden.

2. Das Modell der Sprachaneignung nach Konrad Ehlich (2005)

Eine musikorientierte Sprach- und Schriftsprachförderung bedarf einer theoretischen Fundierung durch eine Orientierung an Modellen der Sprachkompetenz. Nach dem Sprachaneignungsmodell von Ehlich (2005, S. 12) setzt sich die Sprachaneignung, verstanden als Aneignung der (muttersprachlichen) Umgangssprache, aus acht hierarchisch angeordneten Basisqualifikationen zusammen. Dazu gehören:

1. die *Phonische Basisqualifikation*: Produktion und Diskrimination von Lauten, Silben und Wörtern; Erfassung und Unterscheidung von prosodischen Sprachmerkmalen,
2. die *Pragmatische Basisqualifikation I*: Das Kind erkennt in der Interaktion mit seiner Umgebung, dass Sprache mit Handlungszielen verbunden ist, erkennt die Handlungsziele anderer und setzt selbst Sprache zum Erreichen von Handlungszielen ein,
3. die *Semantische Basisqualifikation*: Aneignung eines Wortschatzes (semantisches Lexikon), Aneignung von Redewendungen und Verstehen von Satzbedeutungen,
4. die *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*: Erfassung von zunehmend komplexen grammatischen Strukturen und Verständnis und Produktion von zunehmend komplexen Formen, Form- und Wortkombinationen,
5. die *Diskursive Basisqualifikation*: Erfassung von formalen Strukturen in kommunikativen Situationen wie Sprecherwechsel; gemeinsames kommunikatives Handeln mit Anderen (z. B. im Spiel), Erzählen; Befähigung zum egozentrischen handlungsbegleitenden Sprechen und zum kommunikativen Aufbau von Spiel- und Phantasiewelten,
6. die *Pragmatische Basisqualifikation II*: Die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedlichen sozialen Wirklichkeitsbereichen zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche ziel führend zu nutzen,
7. die *Literale Basisqualifikation I*: Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen auf der Basis präliteraler Vorläuferfertigkeiten; Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt, erste Erfahrungen mit Texten durch Vorlesen und darauf bezogene Anschlusskommunikation,
8. die *Literale Basisqualifikation II*: Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthographie und schriftlicher Textualität; Aneignung der Veränderungen im Sprachaufbau durch Schrift, Aneignung schriftlicher Textformen; Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit.

Alle Basisqualifikationen zusammen bilden den Begriff der Sprachkompetenz ab. Ehlich versteht die Stufen als analytische Unterscheidung, da in der Realität alle Qualifikationsbereiche interagieren. Durch die Wech-

selwirkungen zwischen den Stufen können Defizite auf einer Stufe zumindest teilweise durch Fähigkeiten auf anderen Stufen kompensiert werden. Grundsätzlich ist ein Erreichen einer höheren Stufe jedoch nur dann möglich, wenn die Fertigkeiten auf einer darunter liegenden Stufe weitgehend beherrscht werden.

Musik kann prinzipiell auf allen Stufen des Modells verwendet werden, bietet sich aufgrund der Parallelen von Sprache und Musik jedoch besonders in den Bereichen Phonetik, Semantik und Grammatik, d. h. auf den unteren Stufen des Qualifikationsmodells, an. Zur phonischen Basisqualifikation gehört auch der im Modell nicht separat ausgewiesene Bereich der phonologischen Bewusstheit. Unter phonologischer Bewusstheit wird in der Literatur übereinstimmend die Fähigkeit verstanden, Sprache in ihre Einheiten (Sätze, Wörter, Silben, Laute) gliedern und mit diesen Einheiten manipulativ umgehen zu können. Diese Fähigkeit wird in phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn (Umgang mit größeren sprachlichen Einheiten) und phonologische Bewusstheit im engeren Sinn (Umgang mit Lauten als kleinsten sprachlichen Einheiten) untergliedert. Zur phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn gehören demnach die Fähigkeit, erkennen zu können, was ein Satz oder ein Wort ist, Sätze in Wörter aufgliedern bzw. umgekehrt aus Wörtern Sätze bilden zu können, die Fähigkeit zur Erkennung von Reimen und die Fähigkeit zur Segmentierung von Wörtern in Silben. Zur phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn gehören die Fähigkeiten zur Lauterkennung, Lautanalyse und -synthese sowie zur Umstellung von Lauten in Wörtern, zur Erkennung von Anlauten⁴ und zur Erfassung der Anzahl von Lauten in einem Wort (vgl. Kirschhock 2004, S. 77). Diese Fähigkeiten sind grundlegend für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb. Die phonologische Bewusstheit hat sich in zahlreichen Studien als grundsätzlich trainierbare Fähigkeit erwiesen. Hier kann auch ein musikorientiertes Training ansetzen, denn besonders die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn lässt sich durch Musik, vor allem durch syllabisches Singen⁵ und rhythmisches Sprechen, trainieren.

Musik kann jedoch auch Sprachanlass sein und somit narrative oder diskursive Elemente auf der Stufe der diskursiven Basisqualifikation ein-

⁴ Als Anlaut wird der erste Laut eines Wortes bezeichnet.

⁵ Beim syllabischen Singen wird auf jeder Silbe des Textes eine rhythmische Einheit gesungen.

beziehen sowie ein Anlass für die Ausbildung literaler Fertigkeiten sein. Textgebundene musikalische Gattungen wie Lieder oder rhythmische Sprachspiele eignen sich darüber hinaus nicht nur für eine Erweiterung des Wortschatzes in quantitativer Hinsicht (Wortschatzumfang), sondern auch in qualitativer Hinsicht (Ausbildung eines bildungssprachlichen Niveaus). Somit kann Musik einen Beitrag zu allen sprachlichen Basisqualifikationen nach dem Modell von Ehlich leisten.

3. Hörverständnis als Grundlage des Sprach- und Schriftspracherwerbs

Neben der phonologischen Bewusstheit ist eine grundlegende Voraussetzung für die Ausbildung von Sprach- und Schriftsprachkompetenz das Hörverständnis, denn das Hören geht sowohl mündlicher als auch schriftlicher Textproduktion voraus. Bereits auf der untersten Stufe des Modells von Ehlich, der phonischen Basisqualifikation, spielt das Hörverständnis als Fähigkeit, den Lautstrom der Sprache akustisch richtig wahrnehmen zu können, eine gravierende Rolle.

Schumann (1995) unterscheidet fünf Komponenten des Hörverständnisses:

1. die *auditive Komponente*, die die Wahrnehmung und Diskrimination von Sprachlauten, Phonemen⁶, Silben, Wörtern und Sätzen beschreibt; dazu gehören auch die prosodischen Sprachmerkmale,
2. die *semantische Komponente* als Sinnverstehen von Lexemen⁷, Wörtern und Wortkombinationen,
3. die *syntaktische Komponente* als Erfassen der Verhältnisse, in denen Wörter oder Wortketten zueinander stehen,
4. die *pragmatische Komponente*, die die Funktionsbestimmung von Sätzen, die Intention einer sprachlichen Äußerung und das Erfassen der Sprechsituation beschreibt,

6 Phoneme sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten von Sprache.

7 Lexeme sind Wörter mit einer semantischen Bedeutung, aber auch Wortbestandteile wie z. B. das Präfix *un*. Auch Wortstämme gehören zum Bereich der Lexeme. Zur Definition von Lexemen existieren unterschiedliche linguistische Ansätze, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

5. die *kognitive Komponente* als Fähigkeit, sprachliche Besonderheiten zu erkennen, z. B. Textarten oder syntaktische Besonderheiten.

Diese Komponenten sind hierarchisch strukturiert und laufen in parallelen, hoch komplexen neuronalen Verarbeitungsprozessen ab.

Das Hörverstehen ist vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund bereits bei Schuleintritt bezüglich der deutschen Sprache oft nicht altersangemessen ausgebildet, mit der Folge, dass die Kinder keine höhere Stufe der Sprachkompetenz erreichen können. Zudem können aus einem ungenügend entwickelten Hörverständnis schwerwiegende Probleme beim lesen- und schreiben Lernen resultieren. Marx und Jungmann (2000) beziehen daher in ihrem hierarchisch gestuften Modell des Leseverstehens das Hörverständnis als unabdingbare Vorläuferfertigkeit für das Leseverständnis ein, wie in Abb. 1 dargestellt.



Abb. 1 Lesemodell nach Marx/Jungmann 2000 (vereinfacht)

In diesem Modell wird Hörverständnis definiert als „Fertigkeit, sprachliche Informationen auf der Wortebene zur Ableitung von Satz- und Textinterpretationen über das Ohr zu nutzen“ (Marx/Jungmann 2000, S. 83). Leseverständnis wird hier als Fähigkeit zur Sinnentnahme wenig komplexer Sätze (z. B. Instruktionsverständnis) aufgefasst.

Auch zwischen Hören und Schreiben besteht eine enge Beziehung: Hören und Schreiben sind dadurch miteinander verbunden, dass (innerlich) gehörte Sprachlaute mit den visuellen Repräsentationen dieser gehörten Laute verknüpft werden müssen.

Da Musik und Hören in enger Beziehung zueinander stehen und das Hören sowohl für die musikalische als auch für die sprachliche Entwicklung eine zentrale Grundlage bildet, kann Musikhören Transferwirkungen auf das sprachliche Hörverstehen zeigen. So wird beim Unterscheiden von musikalischen Klängen die akustische Differenzierungsfähigkeit gefördert, die auch zur Phonemunterscheidung notwendig ist.⁸ Beim Singen und Instrumentalspiel wird das Gehör weiter ausdifferenziert, da das, was gesungen wird, auf Richtigkeit überprüft, d. h. mit einer inneren Vorstellung abgeglichen werden muss (vgl. Hirler 2014, S. 106). Auch beim Produzieren oder Reproduzieren von Rhythmen, die sprachbegleitend verwendet werden, wie z. B. bei Body-Perussion, erfolgt ein kontrollierender Abgleich über das Gehör. In der Sprachproduktion ist die Kontrolle einer sprachlichen Äußerung genauso notwendig, um sprachliche Intentionen klanglich umsetzen zu können.

4. Bausteine, Förderbereiche und Aufgabentypologie eines rhythmisch-musikalischen Trainings

Neben dem Bezug zu Modellen der Sprachaneignung und des Schriftspracherwerbs sind in einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung auch Überlegungen vorzunehmen, in welchen sprachlichen Bereichen Musik auf welche Weise eingesetzt werden kann. Welche sprachlichen Qualifikationen jeweils anhand eines musikalischen Bausteins gefördert werden können, hängt nicht allein von der Gattung, der Struktur und dem sprachlichen Inhalt dieses Bausteins ab, sondern auch davon, welche didaktischen Funktionen und welche Aufgabensformate ihm jeweils auf welcher Ebene des Qualifikationsmodells nach

8 So müssen im Verlauf des Spracherwerbs Unterschiede wie d/t; b/p; g/k; e/i; o/u sowie lange und kurze Vokale akustisch differenziert werden können. Dies ist auch eine wichtige Fähigkeit für die Buchstabe-Laut-Zuordnungen beim Schriftspracherwerb.

Ehlich zugeordnet werden. Die didaktischen Funktionen manifestieren sich in einer Verknüpfung eines musikalischen Bausteins mit gängigen Aufgabenformaten der Didaktik Deutsch bzw. der Didaktik Deutsch als Zweitsprache.

4.1 Musikalische Bausteine

Als Bausteine für eine musikorientierte Sprach- und Schriftsprachförderung lassen sich vor allem sprachgebundene Gattungen wie Lieder, rhythmische Sprachspiele, Sprechgesänge oder Raps verwenden. Diese Bausteine können durch rhythmische Elemente mittels Body-Percussion oder einfacher Rhythmusinstrumente sprachbegleitend unterstützt werden. Auch Klangspiele und Klanggeschichten lassen sich sinnvoll einbinden. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, wird im Folgenden anhand einiger Beispiele exemplarisch erläutert.

4.1.1 Lieder

Lieder können zur Förderung aller sprachlichen Basisqualifikationen genutzt werden. Auf der Ebene der phonischen Qualifikation spielen beim Singen von Liedern sprachliche Intonationsmerkmale wie Tonhöhe und Stimmmodulation eine Rolle, aber auch sprechmotorische Aspekte wie eine deutliche Artikulation durch einen kontrollierten Einsatz der Artikulatoren. Die semantische Ebene kann vor allem durch Bewegungslieder, in denen Textinhalte begleitend zum Singen in Aktionen umgesetzt werden, trainiert werden. Dies wird exemplarisch in Abb. 2 an dem Lied „Zeig mir Deine Füße“ gezeigt. Zugleich wird mit diesem Lied auch die morphologisch-syntaktische Ebene angesprochen, indem ein bestimmtes Satzmuster in den verschiedenen Strophen mit verschiedenen Inhalten im Sinne einer Ersatzprobe⁹ wiederholt und dadurch gefestigt wird.

⁹ Unter einer Ersatzprobe wird in der Linguistik der Austausch von Satzgliedern innerhalb einer grundsätzlich gleich bleibenden Satzstruktur verstanden. Ein Beispiel für Ersatzproben in verschiedenen Bereichen der Grammatik in Liedern bildet die Liedsammlung „Das Rumpelfax“ von Belke/Geck (2004).

Tiere	Ich, du, wir	Freizeit	Technik	Fantasie
-------	--------------	----------	---------	----------

16

○

Zeig mir deine Füße

Melodie und Text: Anja Bossen

1. Zeig mir deine Füße und auch deine Zehen.
Deinen Füßen fehlt nichts, du kannst doch ganz gut stehen.
Zeig mir deine Finger, sind noch alle dran? Keiner ist gebrochen, so weit ich sehen kann.
Keiner ist gebrochen, so weit ich sehen kann.

© 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

2. Zeig mir deine Ohren und auch deinen Mund.
Ich kann hier nichts finden, ich glaub, du bist gesund.
Wie geht's deinen Zähnen, sind noch alle da?
Zeig mir deine Zunge, sag mal bitte „a“.
Zeig mir deine Zunge, sag mal bitte „a“.
3. Zeig mir deine Waden, da ist ein blauer Fleck.
Das ist gar nicht schlimm, der geht schon wieder weg.
Zeig mir deine Schultern, tut es dir dort weh?
Nur ein kleiner Kratzer, wie ich grade seh.
Nur ein kleiner Kratzer, wie ich grade seh.
4. Zeig mir deinen Nacken und auch deine Wangen.
Kannst du mit den Händen an die Ohren langen?
Zeig mir deine Knie und noch deinen Kopf.
Alle Haare sind noch dran, auch dein schöner Zopf.
Alle Haare sind noch dran, auch dein schöner Zopf.
5. Zeig mir deine Rippen und auch deinen Rücken.
Kannst du dich jetzt bitte mal nach vorne bücken.
Danke sehr, das reicht jetzt, es tut bald nichts mehr weh.
Du bist ganz in Ordnung, vom Kopf bis an den Zeh.
Du bist ganz in Ordnung, vom Kopf bis an den Zeh.

Abb. 2 „Zeig mir deine Füße“ (Bossen 2012), mit freundlicher Genehmigung des Schott-Verlages

Auf der pragmatisch-kommunikativen Qualifikationsebene kann mit Liedern, die Klang- und Textelemente als Ausdrucks- und Transportmedium für emotionale Zustände enthalten, gearbeitet werden. Die Nutzung eines Liedes als Medium zur Verdeutlichung einer außermusikalischen Gesamthematik in Form von Spannungsbögen, die einem erzählerischen Aufbau ähnlich sind, bezieht die narrativ-diskursive Qualifikationsebene ein. Dazu gehören z. B. Kunstlieder, Balladen, Märchenlieder oder Erzähllieder (vgl. Gerg 1992).

Liedtexte beschreiben oft Sachverhalte oder transportieren Informationen. So kann das Lied „Zeig mir deine Füße“ nicht nur dem Festigen eines bestimmten Satzmusters („Zeig mir“ plus Akkusativobjekt) dienen, sondern es deckt zugleich das Sachthema „Körperteile“ ab und dient damit der Wortschatzerweiterung im Bereich der semantischen Basisqualifikation.

Liedtexte können statt Handlungen oder Sachinformation jedoch auch einen sprachlichen Inhalt in den Mittelpunkt stellen wie z. B. das Lied „Buchstabentausch“ (Abb. 3). In diesem Lied werden Minimalpaare thematisiert, d. h. Wortpaare, bei denen die Veränderung eines einzigen Lautes bzw. Buchstaben die Bedeutung eines Wortes völlig verändert.

Das Lied könnte noch beliebig fortgesetzt werden, indem in weiteren Strophen weitere Minimalpaare gebildet werden. Lautorientierte Lieder werden auch in der Musiktherapie mit geistig behinderten Kindern angewandt und eignen sich daher sehr gut für eine inklusive Sprachförderung (Gaumer-Becker 1999, S. 87).

4.1.2 Rhythmische Sprachspiele und Raps


Sprachspiele spielen in der Sprachentwicklung von Kindern in allen Kulturen eine Rolle und dienen der Entwicklung metasprachlicher Bewusstheit (Belke 2003, S. 73). In Sprachspielen kann die Stimme als Ausdrucksmittel erprobt und die Aufmerksamkeit auf die klangliche Seite der Sprache, auf Rhythmus, Klang und Reim, statt allein auf den Inhalt gelegt werden. Dadurch entsteht implizites Sprachwissen. Dabei können verschiedene Kategorien von rhythmisch-musikalischen Sprachspielen verwendet werden, z. B. Abzählverse, rhythmische Vor- und Nachsprechspiele oder Sprechkanons. Wie Begrüßungs- oder Abschiedslieder können auch Texte von Sprachspielen kommunikative Muster des Begrüßens,

Tiere
Ich, du, wir
Freizeit
Technik
Fantasie

11
○

Buchstabentausch

Melodie und Text: Anja Bossen



© 2012 Schott Music GmbH & Co. KG, Mainz

2. Aus der Nudel wird die Nadel,
aus der Wiese wird der Riese,
aus dem Himmel wird die Hummel,
aus der Dose wird die Hose.
Nimm 'nen Buchstaben fort
von dem einen Wort,
schreibe einen neuen hin,
das macht Sinn.

4. Aus dem Wind wird die Wand,
aus dem Kind wird das Rind,
aus dem Kopf wird der Topf,
aus der Nuss wird der Kuss.
Nimm 'nen Buchstaben fort
von dem einen Wort,
schreibe einen neuen hin,
das macht Sinn.

3. Aus dem Turm wird der Wurm,
aus der Maus wird das Haus,
aus der Tonne wird die Tanne,
aus der Wonne wird die Wanne.
Nimm 'nen Buchstaben fort
von dem einen Wort,
schreibe einen neuen hin,
das macht Sinn.

Die Einheit im Überblick

Förderschwerpunkte	<ul style="list-style-type: none"> Vokale Konsonanten Minimalpaare (Vokale und Konsonanten) Vokale unterscheiden und ersetzen Vokallängen unterscheiden
---------------------------	--

Abb. 3 „Buchstabentausch“ (Bossen 2012), mit freundlicher mit Genehmigung des Schott-Verlages

Verabschiedens oder des Kennenlernens beinhalten. Sie können sich inhaltlich aber auch auf ein sprachliches Thema beziehen, wie der Sprechkanon in Abb. 4 zeigt, bei dem die Aussprache stimmloser Plosive und die Aussprache des vor allem für Kinder mit Migrationshintergrund oftmals schwierigen Lautes *sch* trainiert wird und stimmhafte und stimmlose Konsonanten einander gegenüber gestellt werden.

Sprechkanon mit Konsonanten

Anja Bossen

The image shows two musical staves. The first staff is in 4/4 time and contains a sequence of notes with stems pointing up. The notes are grouped into pairs: (p, t), (k, p), (t, k), (s, s), (s, s), (s, s), (s, s). The second staff is in 4/4 time and contains a sequence of notes with stems pointing down. The notes are grouped into pairs: (mmm, n), (mmm, n), (sch, sch), (sch, sch), (sch, sch).

Abb. 4 „Konsonantenkanon“

Die in diesem Sprachspiel verwendeten Laute sind grundsätzlich austauschbar und können jeweils an die Bedürfnisse einer Gruppe angepasst werden.

Sprachspiele können – wie Lieder – auch Vorgänge und Abläufe aus der Lebensumwelt oder Sachinformationen vermitteln. Dies zeigt exemplarisch der nach dem Call-Response-Prinzip ablaufende Sprechgesang „Wir backen eine Pizza“ (Abb. 5).

Auch rappen kann in weitestem Sinne als Spielen mit Sprache betrachtet werden, denn Raps beziehen bewusst Sprachverstöße wie Vokalüberdehnungen, eine nicht dem natürlichen Sprachrhythmus entsprechende Rhythmisierung oder nicht korrekte Wortbetonungen als stilistische Mittel ein. Insofern gehört Rappen zu einem künstlerischen Umgang mit Sprache, der einerseits ein bestimmtes Maß an formaler Sprachkompetenz voraussetzt. Um bewusst Sprachverstöße zu begehen, bedarf es allerdings einer Vorstellung dessen, was der Sprachnorm entspricht. Daher sollten Raps im Sprachförderunterricht, in dem die Kinder die Standardsprache eben nicht altersangemessen beherrschen, mit Bedacht eingesetzt werden. Andererseits bieten Raps durch die Möglichkeit zum kreativen, ästheti-

Wir backen eine Pizza

Anja Bossen

große runde Pizza mit den Armen in die Luft malen

Wir bac-ken ei - ne Piz - za. Ei - ne ganz gro - ße! Da - zu neh-men wir:

Mehl aus einem "Behälter" in eine "Schüssel" schütten *Wasserhahn aufdrehen* *Mit der Faust auf den Oberschenkel oder den Tisch klopfen*

Mehl, Mehl, Mehl, Was - ser, Was - ser, Was - ser, Was - ser und ein Ei, Ei, Ei

Mit den Fingern die Hefe zerkrümeln *Mit beiden Händen Knetbewegungen auf dem Tisch ausführen*

und ein we - nig He - fe. Jetzt kne-ten wir den Teig Teig, Teig, Teig. Jetzt

Tomatenscheiben auf der Pizza verteilen.....

neh-men wir To - ma - ten, To - ma - ten, To - ma - ten. Und nun kommt das Schöns - te: Wir

Salami in Scheiben schneiden..... *Champignons mit den Händen auf der Pizza verteilen.....*

neh-men die Sa - la - mi, Sa - la - mi, Sa - la - mi und ganz vie - le Cham - pi - gnons,

verteilen..... *Oliven auf der Pizza verteilen* *Streubewegungen über der Tischplatte.....*

Cham - pi - gnons, Cham - pi - gnons und ein paar O - li - ven und nun kommt der Kä - se,

Tischplatte..... *Schiebewegung.....*

Kä - se, Kä - se. Al - le auf - ge - passt: Wir schie - ben die Piz - za in den O - fen, den

große runde Pizza mit den Armen in die Luft malen.....

O - fen, den O - fen. Mmm, riecht das gut! Was für ei - ne Piz - za,

in die Luft malen.....

Piz - za, Piz - za, Piz - za! Und nun gu - ten Ap - pe - tit!

Abb. 5 „Wir backen eine Pizza“

schen Sprachhandeln eine überaus motivierende Möglichkeit, sich mit der formalen, inhaltlichen und klanglichen Seite von Sprache auseinanderzusetzen, selbst wenn die Kinder nicht über einen altersangemessenen Sprachstand verfügen.

4.1.3 *Klangspiele und Klanggeschichten*

Klangspiele bieten die Möglichkeiten zur Förderung der auditiven Unterscheidungsfähigkeit und zur immer feineren Ausdifferenzierung des Gehörs. Dabei können die sowohl in der Sprache als auch in der Musik vorhandenen Parameter Tonhöhe, Tonlänge, Rhythmus, Dynamik und Klangfarbe einbezogen und dabei einander als gleich oder ungleich, ähnlich oder unähnlich gegenüber gestellt werden. Klangspiele fördern das Identifizieren, Wiedererkennen und Differenzieren von Klängen und Geräuschen. Als Instrumente eignen sich Kurzklinger wie Trommeln, Holzblocktrommeln oder Claves und Langklinger, z. B. Triangeln, Zimbeln oder Klangstäbe. Klänge können auch verwendet werden, um überhaupt sprachliche Äußerungen zu provozieren (Gaumer-Becker 1999, S. 85). Hierzu eignen sich besonders resonanzreiche Instrumente wie Gong, Becken, Bassstäbe oder große Trommeln, die dazu geeignet sind, Neugier zu wecken, und die es ermöglichen, Emotionen und Stimmungen nonverbal statt mit der eigenen Stimme auszudrücken. Das Gespielte kann von der Lehrkraft oder anderen Kindern in der Gruppe aufgegriffen und improvisatorisch weiter geführt werden, so dass zunächst eine nonverbale Kommunikation stattfindet, die der Anbahnung verbaler Kommunikation dienlich sein kann. Von der in einer Improvisation erfahrenen Selbstwirksamkeit können zudem positive Impulse für die Persönlichkeitsentwicklung ausgehen (Hirler 2014, S. 204).

In Klanggeschichten, in denen mit der Stimme Klänge der Lebensumwelt onomatopoesisch nachgeahmt¹⁰ und in einen Handlungsablauf integriert werden, können Umfang, Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Stimme erfahren werden. Viele Kinder verfügen kaum über differenzierte stimmliche Ausdrucksmöglichkeiten, was sich in einer monotonen Sprechweise niederschlägt. Klanggeschichten können den Erfahrungs-

¹⁰ Die stimmliche Nachahmung von Umweltgeräuschen wird als Onomatopoesie bezeichnet.

horizont dahingehend erweitern, dass die eigene Stimme auf der Ebene der prosodischen Sprachmerkmale zur Unterstützung von Redeabsichten eingesetzt wird. Sie sind auch für Kinder mit Beeinträchtigungen gut geeignet, weil es keine eindeutig festgelegten richtigen bzw. falschen Lösungen gibt, sondern immer improvisierte und individuelle Lösungen möglich sind. Zugleich kann anhand von Klanggeschichten im Bereich der phonischen Basisqualifikation die Aussprache bestimmter Laute trainiert werden.

4.1.4 Instrumentale Begleitung sprachlichen Handelns

Sowohl Body-Perussion als auch Rhythmusinstrumente wie Trommeln, Maracas, Cowbells oder Claves können mit geringem Aufwand sprachbegleitend zur Verstärkung von Wort- und Satzakkzentuierungen und Sprachrhythmen eingesetzt werden. Diese Instrumente sind sehr leicht zu handhaben und eignen sich auch für Kinder mit leichten körperlichen Einschränkungen. Kinder mit schwereren Einschränkungen können durch die Verwendung spezieller Rhythmusinstrumente wie z. B. Rollstuhl-Cajóns eingebunden werden. Im Bereich der Body-Perussion besteht die Möglichkeit einer Anpassung an körperliche Voraussetzungen und den individuellen motorischen Entwicklungsstand durch die individuelle Festlegung der entsprechenden Ausführungstechniken.

4.2 Förderbereiche und Aufgabenformate

Sprachförderunterricht gliedert sich in vier didaktische Felder: Hören und Lesen als rezeptive Felder sowie Sprechen und Schreiben als produktive Felder. Alle vier Felder können in einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung grundsätzlich berücksichtigt werden, da sich in allen Feldern Aufgabentypen der Didaktik Deutsch bzw. der Didaktik Deutsch als Zweitsprache mit musikalischen Bausteinen verbinden lassen.

4.2.1 *Aufgabenformate zur Förderung des Hörverständnisses und der Sprachproduktion*

In der Sprachentwicklung geht wie in der musikalischen Entwicklung die Rezeption der Produktion voraus, so dass das Hören die Grundlage für die sprachliche und musikalische Produktion und Reproduktion bildet: Zuvor gehörte Muster werden zunächst imitiert, bevor eigene Produktionen entstehen. Dabei ist eine korrekte akustische Wahrnehmung die Voraussetzung für eine korrekte Reproduktion und Produktion. Hierzu können, wie bereits beschrieben, auf der akustischen Ebene musikalische Klangspiele einen Beitrag leisten.

Auf der Laut- und Wortebene können Liedtexte für eine akustische Differenzierung genutzt werden, indem bestimmte Laute oder Wörter aus einem gehörten Liedtext herausgehört werden sollen; beispielsweise kann die Aufgabe gestellt werden, in einen als Lückentext aufbereiteten Liedtext beim oder nach dem Hören eines Liedes bestimmte Laute oder Wörter einzusetzen oder immer dann, wenn ein bestimmtes Wort in dem Lied erklingt, eine bestimmte Aktion auf einem Instrument (z. B. einen Schlag auf eine Trommel) auszuführen.

Auf der Ebene des semantischen Hörverständnisses lassen sich Bewegungslieder verwenden, bei denen begleitend zum Hören des Liedes Aktionen ausgeführt werden. Durch das So-tun-als-ob erfahren die Kinder die semantische Bedeutung von Begriffen unmittelbar durch eigenes Handeln.

Das syntaktische Hörverständnis kann durch Grammatiklieder trainiert werden, insbesondere, wenn deren syntaktische Strukturen Ersatzproben ermöglichen, so dass sich Satzmuster festigen können. Damit ergeben sich zugleich auch Überschneidungen zum semantischen Hörverständnis, da in den Ersatzproben jeweils andere Wörter verwendet werden.

Die Fähigkeit zur korrekten Wahrnehmung von Sprache setzt einen entsprechend ausreichenden Input voraus, der allerdings allein nicht ausreichend ist, wenn organisch bedingte Hörbeeinträchtigungen vorliegen. Kinder mit Hörschädigungen weisen häufig Auffälligkeiten beim Wortschatzerwerb, in der Artikulation und/oder in der Grammatik auf. Auch hörgeschädigte Kinder zeigen häufig sprachliche Probleme, z. B. beim Erwerb der Artikel und Funktionswörter sowie bei der Pluralbildung (vgl.

Schatton 2012, S. 15 f.). Zudem sind ihre sprachproduktiven Äußerungen häufig sehr kurz (ebd.). Musik kann auch bei hörgeschädigten Kindern einen positiven Effekt auf deren Sprachentwicklung zeigen und wird daher in der Sprachtherapie häufig eingesetzt. Dabei wird das Ziel verfolgt, mit Singen oder dem Ausprobieren von Instrumenten auditive Fähigkeiten, aber auch Gedächtnis- und Erinnerungsleistungen sowie die Sprach- und Interaktionsfähigkeit zu fördern (ebd.). Kinder mit Hörschädigungen können daher in einem inklusiven musikorientierten Sprachförderunterricht angemessen berücksichtigt werden.

Im Bereich der Sprachproduktion können neben Klanggeschichten auch Liedtexte verwendet werden, die gesprochen oder gelesen werden und anhand derer den Schülern die Bedeutung der prosodischen Sprachmerkmale – auch in Bezug auf verschiedene standardisierte Sprechsituationen – verdeutlicht werden kann. Derselbe Liedtext kann stimmlich unterschiedlich interpretiert werden, z. B. im Tonfall eines Sport-Reporters, traurig, albern oder im Tonfall eines Nachrichtensprechers. Prosodische Sprachmerkmale werden hier bewusst nicht zum Textinhalt passend angewandt, wodurch die klangliche Realisation des Textes als unpassend empfunden wird und die Wichtigkeit der Prosodie verdeutlicht wird. Außerdem bieten sich im Bereich des Sprechens alle Arten von rhythmischen Sprachspielen an; doch können auch Liedtexte, zumal sie meist in Gedichtform (gebunden an ein Vers- und Reimschema) vorliegen, unter Beachtung der prosodischen Sprachmerkmale rhythmisch gesprochen statt gesungen werden. Darüber hinaus können im Bereich der phonischen Basisqualifikation rhythmusgleiche (silbengleiche) Wörter gesucht oder erraten werden. Auch Sprechen über gehörte instrumentale oder textgebundene Musik kann die Sprachkompetenz fördern, insbesondere dann, wenn darauf geachtet wird, dass die Schüler das subjektiv Wahrgenommene (Klänge, Assoziationen oder Emotionen) möglichst differenziert ausdrücken.

4.2.2 Aufgabenformate zur Förderung des Schriftspracherwerbs

Effekte einer rhythmisch-musikalischen Sprachförderung auf die Lese- und Schreibfähigkeit sind vor allem dann zu erwarten, wenn musikalische Bausteine direkt mit den Tätigkeiten des Lesens und Schreibens verknüpft werden. Lesen kann nur durch die Tätigkeit des Lesens, nicht aber allein durch Singen, Sprechen oder Body-Perussion erlernt werden. Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb lassen sich allerdings teils auch implizit durch direkte Transferwirkungen musikalischer Betätigung auf Kompetenzen, die für den Schriftspracherwerb grundlegend sind, trainieren. Dazu gehören Hörverständnis und phonologische Bewusstheit. Wird z. B. das Segmentieren von Wörtern in Silben mit Rhythmusinstrumenten trainiert oder wird begleitend zu einem rhythmischen Sprachspiel Body-Perussion mit einer Aktion pro Silbe eingesetzt, so wird dadurch auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinn die Silbensegmentation nicht nur auditiv, sondern auch körperlich wahrgenommen. Silbensegmentation, die im Anfangsunterricht Deutsch oft lediglich durch Klatschen oder Gehen ausgeführt wird, kann auch mittels einfacher Rhythmusinstrumente oder Körperklänge und unter Beachtung prosodischer Sprachmerkmale, insbesondere der Wortbetonung, erfolgen. Die Verwendung von Instrumenten hat hierbei eine hohe motivierende Wirkung auf Kinder.

Thematisiert ein Lied einen bestimmten Laut, wird auf der Ebene der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinn die Fähigkeit zur Lauterkennung und Lautproduktion gefördert, die für die Laut-Buchstabe-Zuordnung relevant ist. In Trainingsprogrammen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit werden in der Regel Lausch- und Reimspiele, Aufgaben zur Satzanalyse und -synthese, Silbensegmentation, Aufgaben zur Identifikation von An- oder Endlauten oder von Phonemen in Wörtern verwendet (vgl. Kuspert/Schneider 2001; Forster/Martschinke 2001). Alle Aufgabenkategorien lassen sich anhand musikalischer Bausteine bearbeiten. So können Lauschspiele zur akustischen Differenzierung oder zum Richtungshören mittels verschiedener Instrumentenklänge durchgeführt werden. Satzanalytische und -synthetische Aufgaben können anhand von Arbeitsblättern zu Liedtexten bearbeitet werden, indem Sätze, die in den Liedstrophen vorkommen oder sich sinngemäß auf den Inhalt eines Liedes beziehen, in Satzteile zergliedert oder aus Satzteilen synthe-

tisiert werden und in mehreren Liedstrophen im Sinne einer Ersatzprobe ausgetauscht werden.

Das Singen von Lautliedern, in denen bestimmte Laute besonders oft vorkommen, bietet einen Zugang zur Phonem- bzw. Buchstabenidentifikation und An- oder Endlauterkennung.¹¹ Zusätzlich können Arbeitsblätter mit Aufgaben zur Lautidentifikation, Lautanalyse oder -synthese eingesetzt werden, die sich auf die Laute beziehen, die in einem Lied thematisiert wurden.

In der Lesedidaktik können Liedtexte, zumal sie meist in Vers- und Reimform vorliegen, gestaltend unter der Beachtung phonetischer Merkmale vorgelesen werden, was u. a. die phonische Basisqualifikation fördert. Unbekannte Wörter eines Liedtextes können in einem Lexikon nachgeschlagen werden, so dass hier die semantische Qualifikation, aber auch die phonische (Erkennen der Anfangsbuchstaben) trainiert wird. Auch Lesestrategien können an einem Liedtext angewandt werden, indem beispielsweise vor dem Hören eines Liedes der Liedtitel oder ein kleiner Abschnitt des Liedtextes gelesen wird und Vorhersagen über den möglichen Verlauf der Handlung gemacht werden. Dadurch wird auch das Vorwissen der Schüler aktiviert. Auch das Unterstreichen von bedeutungstragenden Schlüsselwörtern in einem Liedtext kann das Leseverständnis unterstützen. Des Weiteren können Liedtexte in Strophen zerschnitten und vor dem Hören, während des Hörens oder nach dem Hören eines Liedes in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Falsche Wörter, die anstelle richtiger Wörter in einen Text eingefügt wurden und die nicht mit dem Text auf dem zugehörigen Tonträger übereinstimmen, können während des Hörens eines Liedes markiert und ggf. durch die richtigen (gehörten) Wörter ersetzt werden. Liedtexte lassen sich außerdem als Silbenlesetexte gestalten, indem alle Silben abwechselnd in zwei unterschiedlichen Farben abgedruckt werden. Dies fördert die Wahrnehmung der Silbe als Einheit. Zudem können von den Schülern Silbenbögen in einen Liedtext eingetragen oder Wörter mit einer bestimmten Silbenanzahl identifiziert werden, beispielsweise durch Unterstreichen oder andere Markierungen. Laute und Buchstaben, die im Schriftspracherwerb oft auch unabhän-

¹¹ An dieser Stelle sind auch Fibellieder zu nennen, die zur Unterstützung bei der Einführung von Buchstaben herangezogen werden können, oder Lieder, die Operationen auf der Lautebene statt auf der Buchstabenebene ermöglichen, falls die Kinder noch nicht über Buchstabenkenntnisse verfügen.

gig von der Herkunftssprache schwierig zu erlernen sind, wie die Unterscheidung von langen oder kurzen Vokalen oder Konsonantenhäufungen (z. B. *str* oder *spr*) können innerhalb von Silben von den Kindern identifiziert und markiert werden.

Das Eintragen von Betonungszeichen auf Wort- oder Satzakzenten¹² kann beim Lesen die Ebene der Phonetik (d. h. die phonische Basisqualifikation) in den Fokus stellen.

Wie der Leseprozess automatisiert sich auch der Schreibprozess im Verlauf des Schriftspracherwerbs und schreitet von anfangs kleineren Einheiten (Lauten, Buchstaben) zu größeren Einheiten (Silben, Wörter) fort. Unterschieden werden muss der Bereich des Schreibens nach orthografischem Schreiben (Produktion orthografisch korrekter Schreibungen) und Schreiben im Sinne angeleiteter kreativer Schreibproduktionen. In beiden Bereichen kann Musik einen Anlass zum Schreiben bieten. Wie für das Lesen gilt auch hier, dass Schreiben nur durch Schreiben und nicht durch musikalische Betätigung erlernt werden kann, so dass es notwendig ist, musikalische Bausteine mit Aufgabentypen der Schreibdidaktik zu verknüpfen.

Auf der Buchstabenebene sind Fibellieder, die die Einführung eines bestimmten Buchstabens unterstützen, zu nennen. Sie können den Anlass bilden, den eingeführten Buchstaben einzeln zu schreiben. Ebenso können verschiedene Wörter mit einem bestimmten Anlaut aufgeschrieben werden, so dass hier die Wortebene einbezogen werden kann. Ebenfalls auf der Wortebene können Liedtexte als Lückentexte konstruiert werden, bei denen einige Wörter ausgelassen werden, die vor, während oder nach dem Hören des Liedes in die Lücke eingesetzt werden sollen. Lückentexte lassen sich auch auf Interpunktion anwenden. So kann ein Liedtext als Lesetext, bei dem jegliche Interpunktion entfernt wurde, dazu dienen, dass die Kinder die entsprechenden Satzzeichen in die vorbereiteten Lücken eintragen. Ebenfalls mit dem Hören verbunden ist die Aufgabe, alles, was man während des Hörens eines Liedes inhaltlich verstanden hat, aufzuschreiben.

Ein großes Potenzial bieten Lieder als Anlass für kreatives Schreiben. So kann eine Liedhandlung fortgeschrieben oder es können weitere Strophen zu einem Lied hinzugefügt werden, wobei meist ein durch den

¹² Z. B. durch Unterlegen der betonten Silben mit einem großen Punkt und der unbetonten Silben mit einem kleinen Punkt, wie in der Phonetik des Fremdsprachenunterrichts üblich.

Liedtext vorgegebenes Vers- und Reimschema beachtet werden muss. Ein kreatives Potenzial im Bereich des Schreibens bieten auch instrumentale Musikstücke, die gehört und zu denen Assoziationen oder Geschichten frei aufgeschrieben werden.

Auch Lieder zum Erlernen von Rechtschreibregeln können in der Sprachförderung verwendet werden; allerdings ist es fraglich, ob ein Transfer tatsächlich dahingehend gelingt, dass eine durch das Hören oder Singen eines Liedes erlernte Rechtschreibregel später auch in der entsprechenden Rechtschreibsituation angewandt wird.

5. Ansprüche an musikorientierte Sprachfördermaterialien

Musikalische Bausteine sollten nicht isoliert, sondern eingebettet in einen größeren Sinnzusammenhang im Unterricht eingesetzt werden. So kann ein Lied mit einer Geschichte oder einem anderen Textformat (Sachtext, Gedicht etc.) verknüpft werden oder auch einen Erzählanlass über eigene Erlebnisse, Emotionen oder Gedanken der Kinder darstellen.

Die wichtigste Anforderung für die Verwendung musikalischer Bausteine in einem inklusiven Setting mit heterogenen Lerngruppen sind Möglichkeiten zur Differenzierung. Je heterogener die Gruppe in ihren musikalischen und sprachlichen Fähigkeiten ist, desto breiter müssen Aufgabenformate differenziert werden. Eine Differenzierung kann sich einerseits auf die sprachlichen Aspekte eines musikalischen Bausteins beziehen, andererseits sollten aber auch bezüglich des musikalischen Handelns Differenzierungspotenziale vorhanden sein. Denn musikalisches Handeln, wie z. B. die Begleitung eines rhythmischen Sprachspiels durch Body-Perussion oder Rhythmusinstrumente, erfordert nicht nur sprachliche, sondern auch entsprechende motorische oder kognitive Fähigkeiten, z. B. die Fähigkeit zur Lateralisierung der Körperhälften oder deren Verbindung (rechte Körperhälfte- linke Körperhälfte; obere Körperhälfte-untere Körperhälfte; über-Kreuz-Bewegungen) und die Fähigkeit zum Einhalten eines Metrums im Sinne gleichabständiger zeitlicher Verarbeitung und Produktion.






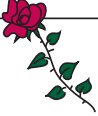




5.1 Möglichkeiten der Differenzierung musikbezogenen schriftsprachlichen Materials

Im Anfangsunterricht Deutsch und im Sprachförderunterricht der Primarstufe besteht nicht nur bezüglich der mündlichen Sprachkompetenz, sondern auch bezüglich des Schriftspracherwerbs eine große Heterogenität. In sprachlicher Hinsicht muss das musikbezogene Material so strukturiert sein, dass sowohl Kinder, die bereits lesen und schreiben können, als auch Kinder, die noch nicht über schriftsprachliche Kompetenzen verfügen und Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen davon profitieren können. So können Textpassagen oder einzelne Wörter mit Bildern unterlegt werden, so dass die Bedeutung von Wörtern oder Textinhalten unterstützt wird und Aufgaben entweder mündlich oder schriftlich bearbeitet werden können, wie es im Arbeitsblatt zum Lied „Buchstabentausch“ (Abb. 6) der Fall ist. Hier wurde ein im Deutschunterricht übliches Format zum sprachlichen Thema „Minimalpaare“ so angelegt, dass sowohl Kinder, die über Buchstabenkenntnis verfügen und diese bereits schreiben und Lauten zuordnen können, als auch Kinder, die noch ohne Buchstabenkenntnis allein auf der Lautebene agieren, die Aufgaben bearbeiten können, wobei Bilder zur Unterstützung der Wortbedeutung herangezogen wurden.

Außerdem müssen schriftsprachliche Aufgabenstellungen an das jeweilige individuelle Niveau der Kinder angepasst werden. Neben der Unterstützung von Wörtern durch Bilder führt Mußmann (2012, S. 24 f.) weitere Kriterien auf, die bei der Gestaltung von schriftsprachlichen Materialien im Inklusionskontext beachtet werden sollten. Dazu gehören bezüglich der äußeren Gestaltung von Texten die farbige Gestaltung von Silben, eine angemessene Schriftgröße, Zeilenumbrüche an Sinneinschnitten, der Verzicht auf Silbentrennung und Zeilennummerierung und eine angemessene Länge von Texten. Inhaltlich sollten bei der Textgestaltung Präsens statt Imperfekt, Nomen statt Personalpronomen, aktive statt passiver Satzkonstruktion und direkte Rede statt indirekter, verwendet und mögliche Schwierigkeiten mit Kohäsionen¹³ berücksichtigt werden. Zudem sollten Sätze nicht zu lang sein und in nur wenige Nebensätze unterteilt werden.

¹³ Zum Begriff der Kohäsion in der Linguistik gehören z. B. Zeitformen, Pronomen, Lokaladverbien, Konjunktionen, Synonyme, Metaphern u. a.

5 Es gibt Wörter, bei denen du einen Buchstaben gegen einen anderen tauschen kannst. Nimm von jedem Wort in der oberen Reihe den ersten Buchstaben weg und schreibe dafür einen anderen in das Kästchen darunter. Wie heißt das neue Wort in der unteren Reihe?

 Dose	 Hupe	 Zahn	 Seil	 Kamm
 ose	 upe	 ahn	 eil	 amm

6 Nimm von jedem Wort in der oberen Reihe mittendrin einen Buchstaben weg und schreibe dafür einen anderen in das Kästchen darunter. Wie heißt das neue Wort in der unteren Reihe?



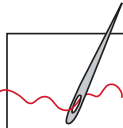







 Welle	 Schlange	 Nadel	 Hase	 Hand
 W ... lle	 Schl ... nge	 Na ... el	 H ... se	 H ... nd

Abb. 6 Arbeitsblatt „Buchstabentausch“ (Bossen 2012), mit freundlicher Genehmigung des Schott-Verlages

5.2 Möglichkeiten der Differenzierung sprachbegleitenden musikalischen Handelns

Im Gegensatz zur Differenzierung (schrift)sprachlichen Handelns gestaltet sich die Differenzierung sprachbegleitenden musikalischen Handelns schwieriger, weil musikalisches Handeln synchron in einer Gruppe erfolgt. Es ist kaum möglich, unterschiedliche musikalische Bausteine (z. B. Lieder) zeitgleich individualisiert bearbeiten zu lassen, weil Musikmachen immer mit einer Geräuschkulisse verbunden ist. Auch Musikhören findet in der Regel für alle Kinder einer Lerngruppe zeitgleich statt, zumal, wenn es darum geht, sich über das Gehörte anschließend intersubjektiv zu verständigen. Darin liegt ein bedeutender Unterschied zum Deutsch- und Sprachförderunterricht, bei dem Differenzierung oft dadurch praktiziert wird, dass zeitgleich interindividuell unterschiedliche Aufgaben und Inhalte in Stillarbeit bearbeitet werden. Musikalisches Handeln wie Singen oder rhythmisches Sprechen ist hingegen Gruppenhandeln zum selben Zeitpunkt mit einem gemeinsamen Ziel an demselben musikalischen Baustein. Dennoch müssen in einer musikorientierten Sprachförderung nicht nur die individuell unterschiedlichen sprachlichen, sondern auch die individuell unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen, Bedürfnislagen und die momentanen emotionalen Befindlichkeiten der Kinder berücksichtigt werden. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der Differenzierung, die es ermöglichen, auch innerhalb des musikalischen Gruppenhandelns individuell unterschiedliche Aufgaben zu stellen und individuelle Ziele zu verfolgen. Differenziert werden kann bezüglich der musikalischen Anforderungen nach folgenden Gesichtspunkten und Methoden:

- Art der Aufgabe (z. B. bei eingeschränktem Stimmumfang von Kindern mit Down-Syndrom oder bei anderen Arten von Einschränkungen),
- Länge eines Abschnitts, zu dem etwas getan werden soll,
- Komplexität der Aufgabe (z. B. Sprechkanons einstimmig bis mehrstimmig sprechen, Schwierigkeitsgrad der Begleitrhythmen steigern oder senken/sprachbegleitende Bewegungsausführungen unterschiedlich gestalten),
- Varianten einbinden (z. B. rhythmische Varianten, verschiedene Instrumentierung etc.),

- Agieren einzelner Schüler als solistisches Hervortreten,
- mehrere Gruppen agieren unterschiedlich (z. B. eine Sprachgruppe, zwei Rhythmusgruppen, die verschiedene Instrumente und/oder verschiedene Begleitrhythmen spielen),
- Einnehmen der Lehrerrolle durch fortgeschrittene oder besonders kreative Kinder,
- Zusatzaufgaben (z. B. Berücksichtigung von musikalischen Parametern wie Lautstärke, Tempo, Ausdruck; Zusatzaufgaben erhöhen zugleich den Grad an Komplexität).

Seitens der Lehrkräfte erfordert Differenzierung Methodenkompetenz, diagnostische Kompetenz, Selbststeuerungskompetenz und die Fähigkeit, die Selbststeuerung der Lernenden zu fördern, sowie Evaluationskompetenz im Sinne der Fähigkeit, zu überprüfen, ob die jeweils angewandten Methoden der Differenzierung zielführend im Hinblick auf die Lernentwicklung der Kinder waren (Heymann u. a. 2011, S. 7 f.).

6. Ausblick: Chancen und Grenzen einer musikorientierten Sprach- und Schriftsprachförderung

Musik in der Sprach- und Schriftsprachförderung bietet die Möglichkeit, Kinder mit sehr unterschiedlichen kognitiven, sprachlichen, musikalischen und motorischen Lernvoraussetzungen und unterschiedlichen Bedürfnissen in den Sprachförderunterricht aktiv einzubinden, sie individuell zu fördern und dabei sprachliche, aber auch außersprachliche Bereiche, die für die gesamte Lernentwicklung relevant sind, zu berücksichtigen. Erfolgreich kann eine musikorientierte Sprachförderung jedoch nur dann sein, wenn die Lehrkräfte über entsprechende musikalische und sprachdidaktische Fähigkeiten verfügen, um musikalische Bausteine zielführend mit sprachdidaktischen Aufgabenformaten zu verknüpfen. Genau hier liegt derzeit eine Grenze einer musikorientierten Sprachförderung, da Lehrkräfte, die Sprachförderunterricht erteilen, zwar in den didaktischen Feldern des Sprach-, Schriftsprach- und Zweitspracherwerbs, jedoch meist nicht musikalisch ausgebildet sind, so dass sie nur in Ausnahmefällen selbst rhythmisch-musikalische Aufgabenformate

(z. B. ein Sprachspiel oder Lied) erstellen können. Zudem verfügen nicht alle Grundschullehrkräfte über Notenkenntnisse, aufgrund derer sie sich eigenständig musikalische Bausteine aus Musik-Materialien erarbeiten können. Sie sind daher meist auf Materialien angewiesen, bei denen die musikalischen Bausteine auch auf einem Tonträger vorhanden sind, mit dessen Hilfe sie den musikalischen Baustein einüben können.

Da es sehr zeitintensiv wäre, Grundschullehrkräfte generell musikalisch soweit auszubilden, dass sie in der Lage sind, sich eigenständig Lieder oder rhythmische Sprachspiele nach Notenschrift anzueignen, scheint es eher ein gangbarer Weg, ihnen zu vermitteln, welche grundsätzlichen methodischen Möglichkeiten es gibt, musikalische Bausteine in den Feldern des Deutsch- und Sprachförderunterrichts (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben) einzusetzen und dabei auch Möglichkeiten der Differenzierung zu berücksichtigen. Auf diese Weise können auch musikalisch nicht professionell ausgebildete Lehrkräfte zielorientiert mit rhythmisch-musikalischen Bausteinen in inklusiven Settings arbeiten.

Literatur

Altenmüller, Eckart: Unterschiede und Gemeinsamkeiten der zerebralen Organisation von Musik- und Sprachwahrnehmung. In: Pahn, Johannes u. a. (Hg.): Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e. V. Berlin, 12.–13. März 1999. Stuttgart 1999.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2003.

Belke, Gerlind/Geck, Martin: Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Baltmannsweiler 2004.

Bossen, Anja: Das BeLesen-Training. Ein Förderkonzept zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Theorieband. Essen 2010.

Bossen, Anja: Singen Lesen Schreiben. Lehrerhandbuch. Mainz 2012.

Bossen, Anja: Singen Lesen Schreiben. Schülerheft. Mainz 2012.

Bossen, Anja: Sprachförderung mit Musik und Bewegung – Evaluation eines Berliner Modellprojektes. Sprache Stimme Gehör, 1/2014, S. 20–24.

DGfPP (Deutsche Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie) (Hg.): Leitlinien der Deutschen Gesellschaft für Phoniatrie und Pädaudiologie. AMWF Online 2009. http://www.dgpp.de/cms/media/download_gallery/SES%20lang.pdf (Letzter Zugriff am 21. 05. 2015).

Ehlich, Konrad u. a.: Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin 2005.

Eiberger, Christiane/Hildebrandt, Heike: Lehrersprache richtig einsetzen. Trainingsbausteine für eine wirksame Kommunikation in der sonderpädagogischen Förderung. Hamburg 2014.

Forster, Maria/Martschinke, Sabine: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth 2001.

Gaumer-Becker, Erika: Musik in der Sprachtherapie. In: Pahn, Johannes u. a. (Hg.): Sprache und Musik. Beiträge der 71. Jahrestagung der deutschen Gesellschaft für Sprach- und Stimmheilkunde e. V. Berlin, 12.–13. März 1999. Stuttgart 1999.

Gerg, Kaspar: Musik-Sprache-Bewegung. Gestaltungsmodelle für den Unterricht in Grund- und Hauptschule. 3. Aufl. München 1992.

Heymann, Hans-Werne u. a.: Differenzierung – Zugänge, Umsetzungsmöglichkeiten, Lehrerrolle. In: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an berufsbildenden Schulen Neuwied (Hg.): Aufgelesen 3/2011. http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/bb-nr/paed-fundst/2011/AGL_03_11.pdf (Letzter Zugriff am 19.05.2015).

Hirler, Sabine: Handbuch Rhythmik und Musik. Freiburg 2014.

Kirschhock, Eva-Maria: Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn 2004.

Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang: Hören, lauschen, lernen. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. 2. Aufl. Göttingen 2001.

Marx, Harald/Jungmann, Tanja: Abhängigkeit der Entwicklung des Leseverstehens von Hörverstehen und grundlegende Lesefertigkeiten im Grundschulalter: Eine Prüfung des Simple View of Reading-Ansatzes. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32, (2) (2000), S. 81–93.

Mußmann, Jörg: Sprachförderung in inklusiven Settings – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen. Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 1/12, S. 23–31.

Sallat, Stephan: Musikalische Fähigkeiten im Fokus von Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Idstein 2008.

Schatton, Dorothea: Der Einsatz musikalisch-rhythmischer Elemente in der Therapie von Kindern mit Cochlea Implantat. In: Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis 1/2012, S. 14–22.

Schumann, Adelheid: Übungen zum Hörverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen/Basel 1995.

Spitzer, Manfred: Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk. Stuttgart 2002.

Tüpker, Rosemarie: Durch Musik zur Sprache. Handbuch. Norderstedt 2009.

Maßstäbe eines humanen Musikunterrichts als Grundlage einer inklusiven Musikpädagogik

Christin Tellisch

1. Bedeutung von Inklusion aus dem musikpraktischen Fokus

Inklusive Bildung ist ein zentrales Anliegen der UNESCO. Inklusion im Bildungsbereich bedeutet, dass allen Menschen die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger kultureller Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

Aus meinen persönlichen Erfahrungen kann ich von einer Vielzahl positiver Auswirkungen des inklusiven Ansatzes im Musikunterricht berichten. Voraussetzung dafür ist eine offene, anerkennende und flexible, aber gut strukturierte Arbeitsweise der Musiklehrkräfte. Jedes Kind ist einzigartig und sollte dementsprechend gefördert werden. Dazu muss man das Kind kennen und sich auf gemeinsame Lernprozesse einlassen. Musikalische Projekte gemeinsam mit inklusiv arbeitenden Gruppen wie RambaZamba in Berlin können dazu einen wichtigen Beitrag leisten. Diese kulturelle, sensible Arbeit haben wir an unserer Schule bereits mehrfach in Anspruch genommen. Sie führte zu einer Lernatmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung, denn auch Schülerinnen und Schüler mit Trachelkanüle können singen, Schülerinnen und Schüler mit Faustschluss trommeln, Schülerinnen und Schüler mit spastischer Lähmung Boomwhackers bedienen und Schülerinnen und Schüler mit an Taubheit grenzender Hörleistung beim Gesang mitwirken. Besonders motivierende, wenn auch

zeitintensive und mit viel Einfühlungsvermögen verbundene Augenblicke, durfte ich als Musikpädagogin erleben, als ein autistischer Schüler nach vier Jahren Singverweigerung diese aufgab und sich wie selbstverständlich am Klassensingen beteiligte. Für diese Entwicklungen sind eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und eine anerkennende Lernatmosphäre wichtige Voraussetzungen. Jeder Mensch ist verschieden, wodurch alle voneinander lernen und dies auch als Bereicherung verstehen können.

Der vorliegende Aufsatz setzt sich mit der Lehrer-Schüler-Beziehung im Musikunterricht auseinander. Aspekte des Musiklehrerinnenhandelns wurden bereits mehrfach in der Literatur u. a. von Ehrenfort (1979), Hahn (1981), Köneke (1991), Niessen (2006) und Grohé (2011) thematisiert. Sowohl in den älteren als auch in den jüngeren Werken wird die Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung herausgearbeitet und gleichzeitig die Schwierigkeit dieser im Musikunterricht problematisiert. Hahn betont dabei, dass „kein anderes Fach [...] so stark auf die Vermittlerfunktion des Lehrers angewiesen [erg. ist] wie Musik. Der Lehrer muss Werte in Frage stellen und für sie eintreten können; er muss das Kunstwerk dem Schüler ausliefern und es vor ihm schützen können; er muss Emotionen wecken und gleichzeitig zügeln können; er muss zu äußerster Ausgelassenheit reizen und zu absoluter Stille führen können; er muss seine gesamte musikalische Erfahrung einbringen und ebenso von ihr absehen können; er muss dem tüchtigen Geigenspieler gerecht werden und bereit sein, auch den letzten Brummer zu fördern; er muss die Lehrpläne als Orientierungshilfe ernst nehmen, und er wird ihnen notwendigerweise nicht immer folgen können“ (Hahn 1981, S. 253). Schulten greift diese Problematik auf und erläutert, dass die Musiklehrkraft neben den wissenschaftlichen und pädagogischen Anforderungen eben auch den künstlerischen Ansprüchen gerecht werden muss, wodurch besondere Rollenkonflikte entstehen können, die die Lehrer-Schüler-Beziehung möglicherweise negativ beeinflussen (vgl. Schulten 1979, S. 3 f.). Diese Beziehung kann im Musikunterricht durch eine nur teilweise vorhandene Legitimation des Faches im schulischen und gesellschaftlichen Kontext und durch das Disziplinproblem, da viele Kinder akustisch und körperlich tätig werden, erschwert werden.

Doch Musikunterricht bietet aufgrund der Möglichkeit theoretischer und praktischer Unterrichtssequenzen auch vielfältige Ansätze, eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung des Kindes in wertschätzender und partizipatorischer Beziehung zwischen Lehrer und Schülern anzustre-

ben: Beispielsweise können durch gemeinsames Musizieren die emotionale und die soziale Ebene sowie die kognitive Ebene Förderung erfahren. Dies kann jedoch nur ermöglicht werden, wenn die Lernatmosphäre durch Anerkennung, Unterstützung, Anregung, Herausforderung, Ermutigung und Zuwendung gekennzeichnet ist (vgl. Enderlein 2007, S. 220).

Aus dem aufgezeigten Spannungsverhältnis zwischen dem großen Potenzial und Anspruch an den Musikunterricht auf der einen und den Problematiken von Legitimation, Disziplin und Rollenkonflikten auf der anderen Seite ergibt sich die Frage, wie Lehrer-Schüler-Beziehungen im Musikunterricht als anerkennend und damit im Sinne einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung des Kindes fördernd oder als verletzend analysiert werden können. Dieser Frage wird in diesem Aufsatz nachgegangen. Zunächst werden die Begriffe ‚Anerkennung‘ und ‚Verletzung‘ skizzenhaft diskutiert. Es folgt die Darlegung einer empirischen Studie über den Musikunterricht, die im Forschungsnetzwerk „INTAKT“ der Universität Potsdam entstanden ist. Es werden Befunde zu anerkennendem und verletzendem Musiklehrerhandeln aufgezeigt. Für eine bessere Nachvollziehbarkeit dieser quantitativen Angaben wird eine verletzende Szene exemplarisch analysiert. Es folgen ein Einblick in vermutete Ursachen des beobachteten Musiklehrerinnenhandelns, die Konzeptdarlegung eines human-anerkennenden Musikunterrichts, welches sich aus den Ergebnissen dieser Studie ergeben hat, sowie ein Ausblick auf daraus resultierende, notwendige Veränderungen in der Lehrerinnenbildung.

2. Anerkennung und Verletzung im Musikunterricht

2.1 Begriffsklärung ‚Anerkennung‘

Der Begriff der Anerkennung wird in vielen fachlichen Debatten wie der Debatte um Inklusion, um Exklusion, um Subjektwerdung, um gesellschaftliche Reproduktion, um Migration, um Ethik und um Macht verwendet (vgl. Balzer/Ricken 2010, S. 37), wodurch sich eine klare Bedeutungszuweisung als schwierig erweist. Die Musikpädagogik hat sich bislang nur in wenigen Ansätzen mit den Begriffen der Anerkennung und Verletzung auseinandergesetzt. Kaiser (2008) bezieht den Anerkennungs-

begriff ausschließlich auf das Musizieren, Vogt (2009) bringt ihn in den Zusammenhang mit Gerechtigkeit. Eine ausführliche theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Anerkennungstheorie wurde jedoch bislang noch nicht erarbeitet.

In der vorliegenden Studie wurde sich auf die Definition von Himmelmann bezogen, da er sich eingehend mit dem Zusammenhang von Anerkennung und Demokratieerziehung auseinandersetzte, ein Ansatz, der mit dem dieser Studie konform geht. Himmelmann schreibt:

„Der Begriff der Anerkennung wird in aller Regel als Einstellung und Handlungsidee interpretiert. Er wird in eine sehr direkte Beziehung zu den demokratischen Verhaltensweisen der Menschen, zur demokratisch verfassten Gesellschaft und zur politischen Verfassung der Demokratie gesetzt. Der Begriff umschließt ein Feld von sozialintegrativen Einstellungen und Verhaltensweisen der Menschen, die das wechselseitige Verhältnis der Menschen in einer Demokratie – jenseits von Individualismus, Selbstliebe, Egoismus, Einsamkeit und Vereinzelnung – auf eine interaktiv-normative Grundlage stellt. Der Begriff der Anerkennung bedeutet in seinem recht weiten Sinngehalt so viel wie: Wertschätzung, Achtung, Respekt, Toleranz, Fairness, Würdigung, Bestätigung, Ehrung, Zuwendung, Vertrauen und Dankbarkeit sowie auch Rücksicht, Mitgefühl, Sympathie und Solidarität gegenüber den anderen. Gegenseitige Anerkennung hat eine personale und eine soziale Seite und eine physische und psychische Komponente. Sie berührt zugleich emotionale und kognitive Aspekte des Sozialverhaltens der Menschen.“ (Himmelmann 2002, S. 64)

Eine erste konkrete Umsetzungsidee von Anerkennung im Kontext von Schule erarbeitete Annedore Prengel mit der „Pädagogik der Vielfalt“ (1995). Sie begründet die Anerkennung von Verschiedenheit und Gleichberechtigung als institutionelle Aufgabe und fordert eine Didaktik des Offenen Unterrichts, das Arbeiten mit demokratischen Ritualen und Regeln und die Förderung von Selbstachtung und Anerkennung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte. Eine Musikpädagogik der Anerkennung liegt bislang nicht vor.

2.2 Forschungsdesign

Die vorliegende Studie entstand im Kontext der Projektkooperation „INTAKT“ unter Leitung von Prof. Dr. Annedore Prengel und Dr. Antje Zapf der Universität Potsdam. In diesem Netzwerk kooperieren Wissenschaftlerinnen der Bereiche Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft und Fachdidaktik. Der Fokus der Forschung beruht auf der Analyse anerkennender und verletzender pädagogischer Handlungsmuster. Anhand eines von der Forschungsgruppe entwickelten, standardisierten Beobachtungsbogens werden Interaktionsszenen zwischen Lehrkräften und Schülern erhoben und analysiert (vgl. Prengel/Zapf 2012). Dazu wird die Methode der qualitativen, nichtteilnehmenden, offenen Feldbeobachtung angewendet. Die Datenauswertung beinhaltet zyklische Prozessschritte von der qualitativen Erhebung, Transkription und Kategorisierung der Feldvignetten über die Erarbeitung und Entwicklung eines Codebuches, der Codierung der Feldvignetten in MAXQDA bis zu einer Strukturierung und inhaltlichen Analyse der Feldvignetten und zur Interpretation der Ergebnisse. Ziel der Forschung ist die Entwicklung einer Theorie anerkennenden und verletzenden Lehrerinnenhandelns, worauf Aus- und Fortbildungskonzepte aufbauen können.

Der Datensatz umfasste am 19.12.2014 6859 Feldvignetten an 112 Schulen in 238 Beobachtungstagen. Damit wurden 180 Lehrerinnen und Lehrer in 24 165 Unterrichtsminuten in der Primar- und Sekundarstufe beobachtet. Alle Daten wurden vollständig anonymisiert. Innerhalb des beschriebenen Projektverbundes ist die Studie zum Musikunterricht ein Baustein und umfasst 1105 Szenen in 91 protokollierten Unterrichtsstunden des Zeitraums von 2008 bis 2012 an 19 Primar- und 11 Sekundarschulen.

Den Grundsätzen des Forschungsnetzwerks „INTAKT“ entsprechend wurden die Daten in folgenden Schritten erhoben: Die Beobachtenden beschreibt die Situation sowie deren Kontext mit Mimik, Gestik, Körperhaltung und ggf. wörtlichen Äußerungen der Personen. Im zweiten Schritt vermerkt der/die jeweilig Beobachtende im Bereich „Interpretation“ des Beobachtungsbogens kurze fachliche Kommentare, damit die Szene von Außenstehenden nachvollzogen und verstanden werden kann (vgl. Prengel/Zapf 2012). Auf einer dritten Ebene – der Introspektion – wird ebenfalls das Ziel eines besseren, späteren Verständnisses der

Interaktionsqualität durch an der Situation Unbeteiligte verfolgt. Dazu protokolliert der/die Beobachtende in Form von Ich-Aussagen als intersubjektive Resonanzen, was er/sie in der Szene empfunden hat. Schließlich nimmt der/die Beobachtende eine Kategorisierung der pädagogischen Handlungsweise in der Szene hinsichtlich des Grades der Anerkennung vor (siehe Tab. 1). Diese wird durch Mitglieder des Forschungsteams anhand der Aussagen innerhalb der Szenenbeschreibung, der -interpretation und der -introspektion wiederholt überprüft und diskutiert.

Kategorie	Zahl	Beschreibung der Kategorie
sehr anerkennend	2	Szenen, in denen eine besonders deutliche und als sehr angemessen einzuschätzende Wertschätzung des Schülers/der Schülerin vorliegt
leicht anerkennend	1	Szenen, in denen eine wenig oder eher beiläufige Wertschätzung des Schülers/der Schülerin empfunden wird
neutral	0	Szenen, die weder Wertschätzung noch Missachtung durch die Lehrperson aufweisen; sie sind pädagogisch professionell
leicht verletzend	-1	Szenen, in denen eine einfache oder beiläufige Missachtung des Schülers/der Schülerin wahrgenommen wird
schwer verletzend	-2	Szenen, in denen eine heftige und eindeutig als unzulässig empfundene Missachtung des Schülers/der Schülerin vorliegt
schwer einzuordnen	99	Szenen, in denen starke Widersprüche oder Ambivalenzen wahrgenommen wurden und die eine Einordnung daher als schwierig erscheinen lassen

Tab. 1 Kategorien für Anerkennungsgrade

Die Arbeitsschritte der qualitativen Inhaltsanalyse wurden in Anlehnung an Mayring (1995) für die Zwecke dieser Studie wie folgt entwickelt: Nach einer kurzen Vorstellung der Feldvignetten wurden sie in Annäherung an drei verschiedene Perspektiven – der Lehrkraft, des betroffenen Schülers/der betroffenen Schülerin und weiterer beteiligter Schülerinnen und Schüler – induktiv interpretiert. Im Anschluss folgte eine deduktive Interpretation, bei der die Frage berücksichtigt werden sollte, inwiefern die In-

teraktionsqualität den fünf Maßstäben eines humanen Musikunterrichts nach Tellisch¹ entspricht. Ambivalenzen pädagogischen Handelns in der Szene wurden reflektiert. Die Ergebnisse wurden abschließend zusammengefasst.

2.3 Häufigkeitsanalyse von Anerkennung und Verletzung

Die Ergebnisse der Analysen in dieser Studie zeigen ein erstes Bild von anerkennenden, neutralen, verletzenden und ambivalenten Lehrerinnenverhalten im Unterrichtsfach Musik. Die Analyse der Häufigkeitsverteilung der Grade der Anerkennung in den Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht ergibt, dass zwischen einem Drittel und der Hälfte aller Szenen als anerkennend kategorisiert wurden (40,4 %, 445 Szenen). Davon wurde weniger als jede zehnte Szene (8,5 %, 94 Szenen) sehr anerkennend und ca. ein Drittel (31,9 %, 351 Szenen) leicht anerkennend gestaltet. Es wurden ungefähr ein Viertel aller Szenen als neutral (24 %, 265 Szenen) und ca. ein Drittel als schülerverletzend eingeschätzt (29 %, 320 Szenen). Dabei wurden ein Fünftel als leicht (20,5 %, 226 Szenen) und weniger als 10 % der Szenen als schwer verletzend eingestuft (8,5 %, 94 Szenen). Es wurden selten ambivalente Szenen nachgewiesen (6,5 %, 72 Szenen). Weil im untersuchten Musikunterricht ungefähr ein Drittel aller Lehrer-Schüler-Interaktionen verletzend sind, wird eine Vielzahl an allgemeinen pädagogischen Vergleichsstudien bestätigt: Die Schule ist ein oftmals belastender Ort, an dem Lernen erschwert ist (vgl. Seithe 1998, S. 106; Grundmann u. a. 2000, S. 22 ff.; Prüß u. a. 2000, S. 53 ff.; Elsner 2001, S. 19 ff.; Schubarth/Speck 2008, S. 970).

¹ Unter diese Kriterien sind folgende zu verstehen: die Spannung zwischen Egalität und Individualität, eine angemessene Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schülerin, die kulturell-biographische Anerkennung, die Förderung von Kreativität, eine für eine gute Lernatmosphäre zuträgliche Disziplin.

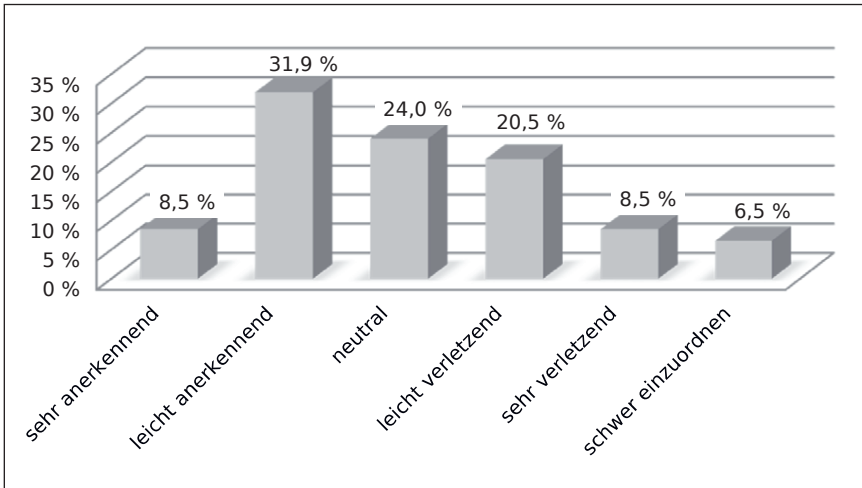


Abb. 1 Prozentualer Anteil anerkennender, neutraler, verletzender und ambivalenter Unterrichtsszenen in 91 Musikunterrichtsstunden dieser Studie

2.4 Häufigkeitsanalyse bei verschiedenen musikalischen Tätigkeiten

In einem weiteren Untersuchungsteil der Studie wurde nach möglichen Zusammenhängen zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen Aktivitäten des Musikunterrichts gefragt. Die Aktivitäten wurden hinsichtlich folgender Bereiche unterschieden:

- Musikaktivitäten, in denen Musik als theoretischer Unterrichtsgegenstand betrachtet wurde (z. B. Musiktheorie, Musikgeschichte, Reflexion über Musik, Musik hören),
- Musikaktivitäten, in denen Musik praktisch ausgeübt wurde; dieser Bereich wurde aufgeschlüsselt in singen, tanzen, Instrumente spielen und Rhythmus spielen,
- Aktivitäten, die der Unterrichtsorganisation dienen oder Außerunterrichtliches beinhalten.

Die Analyse konnte aufdecken, dass die Aktivitäten des Singens, des Instrumente Spielens, des theoretischen Unterrichts und der außermusikalischen Aktivitäten meist mit professionell-neutralem Interaktionsver-

halten in dieser Studie einhergehen. Es kann eine Tendenz dahingehend festgestellt werden, dass die Aktivitäten des Tanzens und des Rhythmus Spielens in dieser Studie eher eine leicht verletzend Interaktionsqualität aufweisen.² Die praktische musikalische Aktivität scheint einen geringen Einfluss auf die Interaktionsqualität auszuüben.

Musikalische Aktivität	Szenenanzahl	Mittelwert
Singen	213	0.35
Instrumente spielen	174	0.27
Tanzen	58	-0.37
Rhythmus spielen	47	-0.43
Theorieunterricht	243	0.11
Außermusikalisches	269	-0.09

Tab. 2 Mittelwert der Interaktionsqualität nach musikalischer Aktivität berechnet und im Zusammenhang mit der vorliegenden Szenenanzahl in dieser Studie

Besorgniserregend scheinen die Mittelwerte für die Bereiche des Tanzens und des Rhythmus Spielens, denn diese Szeneninhalte treten selten auf und sind tendenziell eher mit verletzenden Interaktionen beobachtbar gewesen. Es ergibt sich die Vermutung, dass der Tanz- und Rhythmusunterricht im Fach Musik große Herausforderungen in sich birgt. An dieser Stelle müsste die musikpädagogische Forschung vertieft werden, um der Frage nachzugehen, ob, und falls ja, aus welchen Gründen diese beiden Unterrichtsteile prozentual weniger häufig auftreten und inwiefern sich die angedeutete Tendenz zwischen der Interaktionsqualität und den verschiedenen musikalischen Aktivitäten bestätigen lässt.

Zu betonen ist, dass alle Befunde Aussagen zu den beobachteten Szenen ermöglichen, aber nicht verallgemeinert werden können. Allerdings sind aufgrund der vorläufigen Analysen vorsichtige Annahmen zu Tendenzen im Musikunterricht möglich. Sie können zu vertiefenden Untersuchungen anregen.

² Zu beachten ist jedoch für dieses Ergebnis, dass die Szenenanzahl für diese musikalischen Aktivitäten in dieser Untersuchung als gering einzuschätzen ist.

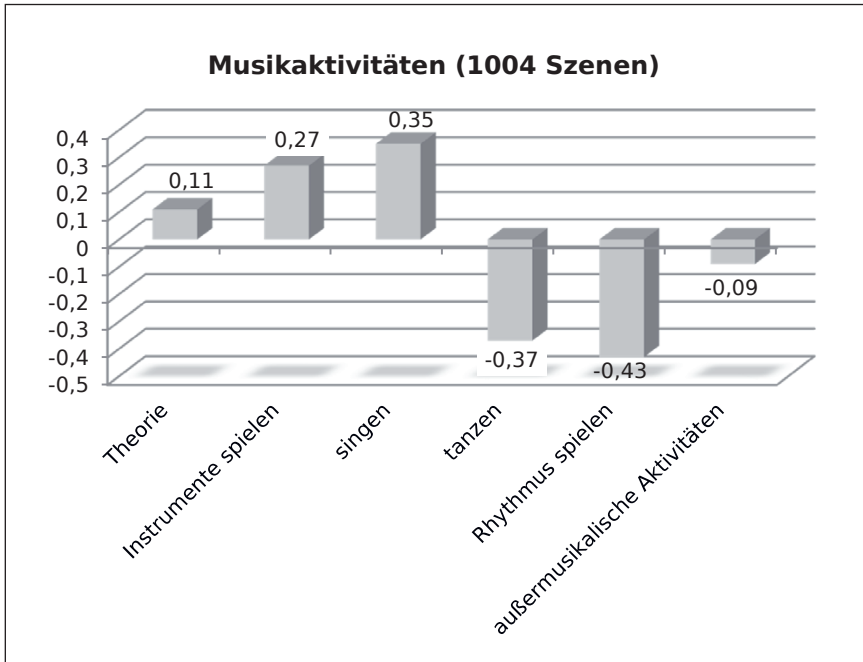


Abb. 2 Grafische Darstellung der Qualität der Interaktionen nach Mittelwertberechnungen, aufgeschlüsselt nach den musikalischen Unterrichtsaktivitäten der einzelnen Szenen

2.5 Qualitative Szeneninterpretation einer verletzenden Interaktionsszene

Um den aufgezeigten Analysen mit Bildern des realen Musikunterrichts zu füllen, wird im Folgenden eine verletzende Interaktionsszene kurz vorgestellt und analysiert.

Die Szene wurde in einer zweiten Klasse einer staatlichen Grundschule beobachtet. Die Mädchen der Klasse singen gemeinsam mit dem Musiklehrer, Herrn Schön, ein Lied. Inmitten dieser Unterrichtsaktion erhebt sich Elias, singt, wippt leicht mit den Armen und sieht sich mit verschmitztem Lächeln in der Klasse um. Einige Mitschülerinnen und Mitschüler beginnen zu lachen und verduzt oder amüsiert mit dem Finger auf ihn zu zeigen. Als Herr Schön das Verhalten bemerkt, springt er empört von sei-

nem Platz auf. In Höchstlautstärke und sehr wütend fährt er ihn an, ob er nicht merke, dass er stört. Er schreit noch lauter, rennt auf Elias zu und knallt dessen Ranzen mit voller Wucht unmittelbar neben dem Kind auf den Tisch, sodass dieses erschreckt zusammenfährt. Herr Schön durchwühlt die Tasche des Jungen und herrscht ihn an, wo sein Hausaufgabenheft sei. Nachdem er das Heft gefunden hat, geht Herr Schön zurück an den Lehrertisch, setzt sich und äußert etwas ruhiger sein Unverständnis über das Verhalten des Kindes. Dieser Monolog ist von rhetorischen Fragen und Vorwürfen gekennzeichnet. Elias lässt dies nickend über sich ergehen. Der Beobachter stellt fest, dass Herr Schön in dieser Szene wegen einer Lappalie vollkommen die Kontrolle über sich verliert. Obwohl der Lehrer zuvor keinerlei Interaktion mit dem Schüler gezeigt hat, entlädt sich seine Aggression unkontrolliert an dem überraschten Kind. Elias weiß nicht, was mit ihm geschieht und lässt verschreckt den Ausbruch des Lehrers über sich ergehen. Herr Schön steigert sich in seine Wut hinein und sucht beinahe gewalttätig nach dem Hausaufgabenheft des Jungen. Die Anschuldigungen des Lehrers sind aus der Sicht des Beobachters „haltlos und unverständlich“: Der Lehrer bezichtigt Elias, ihn bewusst zu provozieren und somit dessen Laune sowie das gute Singen der Mädchen zu verderben. Zudem wirft er ihm vor, dass er im Mittelpunkt stehen und ihn willentlich ärgern wolle. Der Beobachter hat mehrere Stunden zuvor in dieser Klasse hospitiert und stellt fest, dass diese Anschuldigungen indiskutabel sind, da der Junge sowohl in der besagten Musikstunde als auch in vorigen Unterrichtsstunden unauffällig war. Elias hatte lediglich mehrfach erfolglos versucht, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, was jedoch von diesem nicht wahrgenommen wurde. Es ist möglich, dass Elias sich langweilt und die Situation auflockern will, wie es der Beobachter beschreibt. Dieser führt weiter aus, dass er den Jungen am liebsten vor Herrn Schön in Sicherheit bringen möchte. Als Beobachter selbst fühlt er sich „paralysiert“ aufgrund der völligen Entgleisung des Musiklehrers. Diese Interaktionsszene wird von dem Jungen initiiert, das eigentliche Gespräch beginnt jedoch der Musiklehrer. Dabei werden keine anderen Kinder direkt einbezogen, jedoch erleben sie die gesamte Unterrichtsszene mit.

Der Lehrer reagiert ausfällig und aggressiv. In diese Wut steigert er sich scheinbar hinein, beschimpft den Jungen, macht ihm Vorwürfe und schreibt einen Eintrag in das Hausaufgabenheft des Kindes. Der Junge, der sich laut Beobachter vermutlich langweilte und schon mehrfach in

vorangegangenen Situationen versuchte, die Aufmerksamkeit des Lehrers durch Melden auf sich zu ziehen, wird in dieser Szene erschreckt, gedemütigt und erniedrigt. Seine kreative Einbindung in den Gesang wird als Störung beurteilt und als Fehlverhalten kategorisiert. Vor seinen Klassenkameraden wird ihm ein Eintrag ins Hausaufgabenheft gegeben, der von weiteren Vorwürfen des Musiklehrers begleitet wird. Der Junge lässt dies nickend über sich ergehen, da er vermutlich vom Ausbruch des Lehrers überrascht ist und keine Chance sieht, gegen diese Form von Lehrer Gewalt vorzugehen. Die Gruppe, die zu Beginn der Szene singt, wird durch den Jungen, der aufgestanden ist und mitsingt, abgelenkt. Als der Lehrer auf diese Situation wutentbrannt reagiert, wagen die übrigen Schülerinnen und Schüler nicht, das betroffene Kind zu schützen oder sich auf irgendeine Art und Weise zu äußern. Diese Form von Lehrer Gewalt kann auch den anderen Kindern schaden. Die Berücksichtigung des kindlich subjektiven Befindens in den Interaktionen kann anhand dieser Szene als ein zentrales Merkmal für die Entwicklung von Kreativität und einer damit in Verbindung stehenden angemessenen Anerkennung des Kindes herausgearbeitet werden. Durch das Anbrüllen, den aggressiven Ausfall des Lehrers und die zeitliche Ausdehnung der Szene ist diese als dramatisch einzuschätzen. Es wird durch die Analyse deutlich, dass ein eindeutiger Machtmissbrauch seitens des Lehrers vorliegt. Dabei macht er dem Kind durch körperliche und verbale Übergriffe verständlich, dass er an der Spitze der Machthierarchie des Unterrichts steht und bestimmt, was das Kind in welcher Art und Weise zu machen hat. Disziplin, die an dieser Stelle vom Musiklehrer durch unreflektiertes, gewaltförmiges Agieren eingefordert wird, scheint ihm die Grundlage des musikalischen Arbeitens zu sein; Abweichungen lösen scheinbar seine Wut aus.

Die Szene enthält leicht widersprüchliche Ansätze: Das Aufstehen des Jungen kann sich irritierend auf den Gesang der Mädchen auswirken, die dadurch abgelenkt werden könnten. Indem der Lehrer in diesem Moment eingreift, könnte er die Konzentration auf den Gesang einiger Kinder wieder herstellen. Durch die unangemessene Heftigkeit und die zeitliche Dehnung der Lehrerintervention wird jedoch die Konzentration völlig vom Gesang weg auf die Bestrafung des Jungen gelenkt. Durch die häufigen Fragen des Lehrers („Was soll das? Willst du im Mittelpunkt stehen oder warum machst du das? Du weißt schon, dass du mich damit ärgerst?“) könnte dieser signalisieren wollen, dass er das Kind verstehen möchte. Der Junge antwortet jedoch nicht, da der Ton und das Verhalten

des Lehrers erniedrigend und diskriminierend für das Kind sind, so dass es völlig verstummt. Obwohl diese Ambivalenz in der Szene enthalten ist, ist sie aufgrund ihrer zeitlichen Ausdehnung des Kontrollverlusts des Lehrers und der eindeutigen Diskriminierung zu den sehr verletzenden Szenen zuzuordnen.

Solche gewaltförmigen Entgleisungen von Lehrkräften können die Persönlichkeit des Kindes und aller Beteiligten stören und traumatisierend wirken (vgl. Strasser 2007, S. 53 ff.). Dieser Übergriff zeigt einen Gefahrenbereich des Musikunterrichts – es lässt sich vermuten, dass der Junge womöglich nicht mehr seine kreativen Ideen musikalisch auslebt. Damit hat Musikunterricht das Gegenteil eines seiner wichtigen Unterrichtsziele, nämlich der Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes, womit vor allem die Bereiche der Kreativität und der Freude im Umgang mit der Musik gemeint sind, erreicht.

2.6 Ursachenvermutungen für das ermittelte Musiklehrerinnenhandeln in dieser Studie

Ein Blick auf die zahlreichen Musikstunden legt einige Annahmen zu den Gründen von Handlungsweisen nahe, auch wenn in dieser Studie keine eigenen Erhebungen zu Ursachen von Lehrerinnenhandeln stattgefunden haben. Die Tatsache, dass viele Musiklehrende über weite Teile ihres Unterrichts sehr anerkennend und unterstützend mit ihren Schülern interagieren, könnte an der Orientierung der Musiklehrkräfte an bestimmten musikdidaktischen Konzeptionen liegen, die die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler stark in den Fokus der Planung und Durchführung des Musikunterrichts stellen und an der Kenntnis über die Menschenrechtsbildung sowie an ihrer persönlichen Einstellung gegenüber den Heranwachsenden der heutigen Generation. Man könnte vermuten, dass die anerkennend handelnden Musiklehrkräfte ein Bild ihrer Schülerinnen und Schüler als eigenständige Persönlichkeiten haben und einen partizipativen Unterrichtsstil verfolgen. Sie scheinen an den Lernenden und ihrer Kompetenzentwicklung im musikalischen Bereich interessiert zu sein. Einige Situationen zeigen sehr gute fachliche Kompetenzen der Musiklehrenden im musikalischen und/oder pädagogischen Bereich, die als ursächlich für die aufkommende Lernatmosphäre und für das Interaktionsverhalten der Lehrkraft angesehen werden könnten. Bestimmte

Handlungen von Musiklehrerinnen und -lehrern in den analysierten Szenen könnten des Weiteren auf persönliche Souveränität, ein gutes Einfühlungsvermögen und/oder Authentizität zurückzuführen sein. In einigen untersuchten Unterrichtssituationen wird deutlich, dass die Musiklehrkräfte ein humanes Bild des Lernens vertreten, indem sie beispielsweise Fehler als Lernchancen vermitteln und Ängsten der Schülerinnen und Schülern entgegenwirken. Die Untersuchung zeigt zudem Szenen, in denen sich die Musiklehrkraft aufgrund der Unterrichtssituation zu positiven Emotionen wie Freude oder Rührung anregen lässt und aufgrund dessen anerkennend mit den Lernenden umgeht. In anderen Situationen ist das Gegenteil der Fall. Hier handelt es sich um Szenen des Ärgernisses, in denen die Musiklehrkraft verletzend reagiert.

Wenn Musiklehrenden die Schülerinnen und Schüler destruktiv behandeln, so können Ursachen dafür im Rahmen dieser Studie nur vermutet werden. Die Bandbreite hierfür reicht von einer gestörten Beziehung der Lehrkraft zu bestimmten Schülern, stigmatisierenden Schülerbildern, Überforderung, mangelnder pädagogischer Professionalität oder fehlendem Einfühlungsvermögen bis hin zu einer eigenen beruflichen Unzufriedenheit oder möglichen Schwierigkeiten im privaten Bereich der Lehrkraft und einem hohen Stresspegel. Dieser Stress könnte im Schülerverhalten, im Druck der zentralen Rahmenlehrpläne oder in Ressourcenknappheit begründet sein. Des Weiteren könnte hinsichtlich der Ursache in einigen Szenen die Vermutung aufkommen, dass die Musiklehrkraft ihre Schülerinnen und Schüler nicht gut genug kennt, deren Interessen nicht berücksichtigt sowie eine individuelle Leistungsentwicklung nicht fördern kann und daher der Aufbau einer anerkennenden Beziehung schwierig zu sein scheint. Anzunehmen ist, dass den zu verletzenden Handlungen neigenden Lehrpersonen Wissen über Kinderrechte und über angemessenes pädagogisches Handeln fehlt.

2.7 Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht

Von den Analyseergebnissen der Studie ausgehend, wurde ein Diskussionsansatz für einen human-anerkennenden Musikunterricht erarbeitet. Darin werden die Merkmale eines humanen Musikunterrichts aus den Interaktions-, Anerkennungs- und musikdidaktischen Theorien, durch die quantitativ-strukturierende Untersuchung und durch die qualitative In-

haltsanalyse der vorliegenden Untersuchung hin zu einer ersten zusammenhängenden Konzeption eines humanen Musikunterrichts weiterentwickelt.

Ein Ergebnis dieser Studie, das vor der Vorstellung der Maßstäbe erwähnt werden soll, besteht darin, die Bedeutung der Vorbildwirkung der Musiklehrenden zu verstehen. Diese Vorbildwirkung besteht einerseits hinsichtlich ihres Verhaltens, denn durch ihre Handlungen werden die Lernenden wesentlich beeinflusst, wie die Beobachtungen belegen: Eine klar-strukturierte und den Schülerinnen und Schülern gegenüber anerkennend agierende Musiklehrkraft überträgt diese Einstellung auf die Kinder, wodurch eine förderliche Lernatmosphäre zustande kommen kann. Die Untersuchung zeigt weiter, dass die Vorbildwirkung andererseits auch im Hinblick auf das fachlich-musikalische Wissen von zentraler Bedeutung ist: Erleben die Lernenden die Musiklehrkraft als kompetent im praktischen Musizieren und erfahren sie, dass sie auf vielen musikalischen Wissensgebieten mit Freude mit ihnen ins Gespräch kommt, zeigen sie Neugier und Interesse am Fachgebiet. Daraus folgt: Ein fachlich-aufgeschlossener Austausch mit der Musiklehrkraft erkennt das Kind als Persönlichkeit mit individuellen, auch eigenen musikalischen Vorlieben an und kann für die persönliche Förderung des Kindes genutzt werden. Motivation und weitere Lernwege für neue, musikalische Erfahrungsbereiche können auf diese Weise erschlossen werden. Eine Vorbildwirkung lässt sich hinsichtlich aller fünf Maßstäbe für einen humanen Musikunterricht wiederfinden:

1. Das Ausbalancieren der Spannung zwischen Egalität und Individualität

Jedes Kind ist mit seinen individuellen Interessen und Kompetenzen einzigartig. Dieses Potenzial zu fördern, die Lernwege für verschiedene musikalische Lernstände zu differenzieren, den Schülerinnen und Schülern neue musikalische Erfahrungen entsprechend ihrer Vorkenntnisse und Vorlieben zu bieten und konstruktives Feedback mit einem Verständnis von Fehlern als Lernchance zu ermöglichen, sind im Sinne der Kinderrechtskonvention grundlegende Säulen eines humanen Musikunterrichts. Der Musikunterricht bietet eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Individualität der Kinder anzuerkennen und sie zum Beispiel als Experten in den Lernprozess für ihre jeweils vertretenden Jugend- und Musikulturen einzusetzen. Egalität zwischen den Schülerinnen und Schülern

ist in einem humanen Musikunterricht dahingehend anzustreben, dass diese individuelle Persönlichkeitsförderung allen Kindern zugestanden wird. Die Menschenwürde jeder Person muss im Umgang mit den Kindern aufrecht erhalten bleiben. In dieser Hinsicht muss jeder Schüler und jede Schülerin gleichberechtigt behandelt werden. Diese Spannung zwischen egalitärer und individueller Behandlung der Kinder erfordert Empathie, Wertschätzungsvermögen, Fairness und pädagogisches Geschick seitens der Lehrkraft.

2. Die angemessene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Hierarchie

Die in der Institution Schule bestehenden Machtstrukturen werden in einem humanen Musikunterricht durch eine authentische, sinnvolle Erwachsenenautorität ausgestaltet. In demokratisch-partizipatorischen Prozessen werden die Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsgestaltung mit Regeln und Ritualen (z. B. mit gemeinsam beschlossenen visuellen Zeichen) einbezogen. Der Musikunterricht bietet aufgrund der Vielfalt der Schülerkenntnisse und -fähigkeiten aus ihrem Freizeitbereich zahlreiche Möglichkeiten dazu. Physischer oder psychischer Druck auf die Lernenden durch Machtdemonstrationen seitens der Musiklehrenden müssen in einem humanen Musikunterricht vermieden werden. Vielmehr erscheint der Aufbau einer Lehr-Lern-Partnerschaft als sinnvoll und lernförderlich, da die Lernenden auf diese Weise Selbstständigkeit und Eigenverantwortung für ihr Lernen übernehmen und aktiv am Lernprozess beteiligt werden. Die Lehrkraft benötigt dazu ein breites fachliches Wissen im Bereich der Musik und der Musikpädagogik, dazu gehören Methodenvielfalt sowie die Anwendung individueller Lernformen und Zielsetzungen und ständige Reflexionen ihres pädagogischen Handelns.

Die beiden Merkmale eines humanen Musikunterrichts, die Spannung zwischen Egalität und Individualität sowie die angemessene Gestaltung der Lehrer-Schüler-Hierarchie bilden die Basis demokratischen Unterrichts, in dem die Demokratie nach Himmelmann als Lebensform verstanden wird (vgl. Himmelmann 2007).

3. Die kulturell-biographische Anerkennung des Kindes

In einem humanen Musikunterricht steht der Maßstab der kulturell-biographischen Anerkennung des Kindes in einem engen Zusammenhang mit der individuellen Förderung der Potenziale eines jeden Schülers und einer jeden Schülerin. Die Anerkennung bildet die erste Bewusstseins-

und Handlungsebene der Musiklehrkraft, da sie die kulturell-biographisch entstandenen Vorlieben und Fähigkeiten eines Kindes erkennt, anerkennt und davon ausgehend im Sinne einer nach Prengel ausdifferenzierten „Pädagogik der Vielfalt“ die Kompetenzentwicklungen und das kindliche Erfahrungsspektrum im musikalischen Gebiet fördern kann (vgl. Prengel 1995/2013). Ein von Toleranz geprägter, pädagogischer Umgang hinsichtlich der Heterogenität der unterschiedlichen Entwicklungs- und Interessenstände der Kinder ist grundlegend für diesen Maßstab. Die Musiklehrkraft sollte ethnisch-kulturell bedingte Interessen anerkennen, wenn sie von Kindern und Jugendlichen eingebracht werden. Sie sollte aber Schülerinnen und Schülern nicht mit Zuschreibungen und Etikettierungen aufgrund ihres ethnisch-kulturellen Hintergrundes begegnen. Grundlegend dafür ist ein Menschenbild, das Fehler als Ausgangspunkt weiteren Lernens ansieht und mit Blick auf den Inklusionsgedanken die Zugehörigkeit jedes Menschen berücksichtigt.

4. Die Förderung von Kreativität

Kreative Arbeitsprozesse im Musikunterricht ermöglichen eine Eigenaktivität der Lernenden. Der Ausbau der Problemlösefähigkeit der Kinder wird gefördert, während die Lehrkraft in bestimmten Unterrichtsphasen als Lernbegleiter fungiert. Vielfältige Anregungen durch unterschiedliches Material, ein angemessener zeitlicher Rahmen und die eigene, musikalische Tätigkeit der Schülerinnen und Schüler sind grundlegende Säulen der Förderung von Kreativität. Die Musiklehrkraft muss dabei auch für die Heterogenität der Lernwege der Lernenden aufgeschlossen sein. Notendruck im Bereich der Entfaltung des kreativen, musikalischen Potenzials der Schülerinnen und Schüler gilt es in einem human-anerkernden Musikunterricht zu vermeiden, da kreative Prozesse unter Druck eingedämmt werden. Musikunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, die Kreativität der Lernenden zu fördern, indem sie selbstständig musikalisch tätig werden, Freiraum zum Ausprobieren von Instrumenten, zum Musizieren von (eigenen) Musikstücken erhalten oder sich zur Musik bewegen dürfen.

5. Die Einhaltung einer angemessenen Disziplin im Unterricht

In einem humanen Musikunterricht bemüht sich die Musiklehrkraft darum, durch anerkernde Interaktionen, Transparenz und Struktur des Unterrichts sowie durch Partizipation und Motivation der Schülerinnen

und Schüler eine gute Lernatmosphäre zu schaffen. Um gute musikalische Ergebnisse zu erreichen, sind in der Regel viel Anstrengung und eine hohe Disziplin nötig. Gemeinsam beschlossene Regeln und Grenzen, Rituale und die Konzentration auf die Lernprozesse sind für die angstfreie Umsetzung einer lernförderlichen Unterrichtsdisziplin hilfreich.

Die hier zur Diskussion gestellten Maßstäbe für einen human-anererkennenden Musikunterricht bergen die Gefahr einer moralisierenden Wirkung auf den Leser. Darum ist es wichtig, klarzustellen, dass hier Ziele formuliert werden, die pädagogische Widersprüche nicht auflösen. Die Maßstäbe sind als theoretisch und empirisch begründete Orientierungen zu verstehen, die zwar nicht perfekt realisierbar sind, aber verdeutlichen, was angestrebt werden sollte. Im Zeitalter von Inklusion ist es eine Chance, diese Herausforderungen anzunehmen. Die Auseinandersetzung scheint für die Gegenwart und Zukunft von Schule im 21. Jahrhundert notwendig, um alle Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Voraussetzungen kognitiv, sozial und emotional umfassend zu bilden.

3. Notwendige Änderungen in der Lehrerbildung

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der Studie lassen sich wichtige Änderungen für die Lehrerbildung ableiten, die im Folgenden skizziert werden.

Eine Basis für eine Veränderung im Bereich der humanen Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht könnte gelegt werden, indem den angehenden Lehrerinnen und Lehrern Raum dafür gegeben wird, über eigene erlebte Unterrichtserfahrungen hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Interaktionen in diesem Unterrichtsfach nachzudenken und diese mit den normativen Forderungen der Anerkennungstheorien, der Interaktionsstudien und der Menschen- und Kinderrechte zu vergleichen. Auf diese Weise könnten sie sich von destruktiven Handlungsweisen distanzieren und für ihre eigene pädagogische Tätigkeit förderliche Vorstellungen entwickeln. Diese Aufarbeitung persönlicher Schulerfahrungen kann wichtige Beiträge zu einer Sensibilisierung angehender Musiklehrkräfte im Bereich der Menschenrechtsbildung leisten.

Zudem scheint es notwendig, dass das Musik-Lehramtsstudium förderliche personenbezogene Merkmale der Studierenden stärkt. Dazu gehören ein fairer, geduldiger und freundlicher Umgang mit den Studierenden und die Anerkennung ihrer Heterogenität. Erfahren die Studierenden eine Stärkung dieser Merkmale, so können ihnen die positiven Auswirkungen einer solchen Beziehungsgestaltung deutlich werden und sie lernen, es als selbstverständlich anzusehen, auch ihre Schülerschaft anerkennend zu behandeln.

Wichtig erscheint zudem, dass die Studierenden eigene praktische Erfahrungen als Musiklehrkraft sammeln, diese von Supervision begleitet lassen und sie in Gesprächen hinsichtlich eines humanen Handelns reflektieren. Dazu ist es notwendig, dass eine Vielzahl an Unterrichtsstunden gehalten und im Hinblick auf einen human-aner kennenden Musikunterricht besprochen wird. Auf diese Weise werden die Studierenden für *eigenes* humanes Handeln sensibilisiert und gleichzeitig mit den Problemen von Musikunterricht konfrontiert, sie durchlaufen wichtige Lernprozesse und können für einen an menschenrechtlichen Standards orientierten Musikunterricht sensibilisiert werden.

Die Untersuchung von musikdidaktischen Konzeptionen ist für viele angehende Musiklehrkräfte ein wichtiger obligatorischer Studieninhalt. In diesen Seminaren könnte man musikdidaktische Ansätze im Hinblick auf deren Potenzial an Humanität und Anerkennung untersuchen. Daraus könnte man praktische Unterrichtsideen entwickeln und erproben. Dies müsste mit Reflexionsphasen verbunden werden, in denen es darum geht, zu reflektieren, inwieweit die Umsetzung von Humanität und Anerkennung der Kinder im Musikunterricht tatsächlich realisiert werden konnte oder inwieweit Grenzen durch die musikdidaktischen Konzeptionen erfahren wurden.

Für die Weiterbildung von Musiklehrkräften scheint es zentral, den Zugang zum Themenbereich Menschenrechtsbildung zu ermöglichen: So besteht z. B. die Möglichkeit eines berufsbegleitenden, weiterführenden Masterstudiengangs. Darüber hinaus ist es wichtig, weniger umfangreiche Weiterbildungen anzubieten und dabei die Menschenrechtsbildung und die musikalische Bildung miteinander zu verbinden. Dazu erscheinen Wochenendseminare, Tagesfortbildungen und Fortbildungen mit Kollegien oder Teams an Einzelschulen geeignet. Theoretische Einheiten sollten dabei mit Supervisionen und Teamteaching im Musikunterrichts-

Alltag verbunden werden, um tatsächlich zu einer Sensibilisierung der Lehrkräfte beizutragen.

Die Kultusministerkonferenz forderte im Jahr 2000, dass ein jeder an Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen Beteiligter im Hinblick auf die Menschenrechte sensibilisiert werden soll (vgl. KMK 1980/2000. S. 4), damit die Kinder eine umfassende Persönlichkeitsentwicklung in einer anregenden, anerkennenden, wertschätzenden und respektvollen Lernatmosphäre durchlaufen können. Der Einblick in die hier vorgestellte Studie zeigt, dass der Handlungsbedarf im Musikunterricht erheblich ist und Veränderungen in der Lehrerbildung in Bewegung kommen müssen, um allen Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund eines inklusiven Unterrichts gerecht werden zu können.

Literatur

Balzer, Nicole/Ricken, Norbert: Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn 2010, S. 35–88.

Bastian, Hans Günther: Musiklehrer und ihr Berufsbild im Schülerurteil. In: Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz 1993, S. 208–224.

Ehrenforth, Karl-Heinz: Vom Wert der musikalische Analyse für den Laien. In: Kraus, Egon (Hg.): Musik in einer humanen Schule. Vorträge der Zwölften Bundesmusikschulwoche Karlsruhe 1978. Mainz 1979, S. 41–50.

Ehrenforth, Karl-Heinz (Hg.): Humanität – Musik – Erziehung. 1. Aufl. Mainz 1981.

Elsner, Grit/Deutsches Jugendinstitut: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms „Schuljugendarbeit in Sachsen“. DJI-Arbeitspapier J-164. München. 2001. <http://www.lsj-sachsen.de/downloads/Schuju/Bericht2SJA2001.pdf> (Letzter Zugriff am 05. 08. 2013).

Enderlein, Ogi: Die übersehenen Lebensbedürfnisse von Kindern. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen 2007, S. 212–223.

Grohé, Micaela: Der Musiklehrer-Coach. Professionelles Handeln in konflikthaften Unterrichtssituationen. 1. Aufl. Rum/Innsbruck/Esslingen 2011.

Grundmann, Gunhild/Kötters, Catrin/Krüger, Heinz-Hermann: Schule – Lernen oder Lebenswelt? Ergebnisse aus einer repräsentativen Befragung von Schülern und Lehrern. Diskurse zu Schule und Bildung. Werkstatthefte des ZSL Heft 20. Halle 2000.

Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002.

Hahn, Werner: Humaner Musikunterricht – Was ist das? In: Ehrenforth, Karl-Heinz (Hg.): *Humanität – Musik – Erziehung*. 1. Aufl. Mainz 1981, S. 252–264.

Helsper, Werner, Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden 2008.

Himmelman, Gerhard: Anerkennung und Demokratie-Lernen bei John Dewey. Wie kann man Anerkennung lernen? In: Hafeneger, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hg.): *Pädagogik der Anerkennung*. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach 2002, S. 63–79.

Himmelman, Gerhard: *Demokratie lernen. Als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. 3. Aufl. Schwalbach 2007.

Kaiser, Hermann J.: Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In: Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (= AMPF Bd. 29). Essen 2008, S. 15–34.

Kaiser, Hermann J./Nolte, Eckhard/Roske, Michael (Hg.): *Vom pädagogischen Umgang mit Musik*. Mainz 1993.

Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hg.): *Handbuch Kinder und häusliche Gewalt*. 2. Aufl. Wiesbaden 2007.

Könneke, Heike: Interaktionen im Unterricht – ein Forschungsstand? In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild. Berufsverlauf*. Essen 1991, S. 37–44.

Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): *Musiklehrer. Beruf, Berufsbild. Berufsverlauf*. Essen 1991.

Kraus, Egon (Hg.): *Musik in einer humanen Schule. Vorträge der Zwölften Bundesmusikschulwoche Karlsruhe 1978*. Mainz 1979.

Lehmann, Andreas C./Weber, Martin (Hg.): *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule*. (= AMPF Bd. 29). Essen 2008.

Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 5. Aufl. Weinheim 1995.

Niessen, Anne: Individualkonzepte von Musiklehrern. Theorie und Praxis der Musikvermittlung, Bd. 6. Berlin 2006.

Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen 2007.

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1995.

Prenzel, Annedore: Lern- und Förderplanung in inklusiven Schulen – Grundlagen, praktikable Instrumente, Ausblick. Landesinstitut für Schule. Bremen 2011d. <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Vortragsskript%20Prenzel.pdf> (Letzter Zugriff am 03. 08. 2013).

Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Berlin 2013.

Prenzel, Annedore/Zapf, Antje u. a.: Methodenmanual für Erhebungen und Auswertungen im Projektnetz „INTAKT“ – Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern. unv. Ms. Potsdam 2012.

Prenzel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1 Praxiszugänge und Band 2 Forschungszugänge. Leverkusen 2014.

Prüß, Franz/Bettmer, Franz/Hartnuß, Birger/Maykus, Stephan: Forschungsbericht Entwicklung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg-Vorpommern. Greifswald 2000.

Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): Anerkennung. Paderborn 2010.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten: Einstellungen, Wohlbefinden, abweichendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Aufl. Wiesbaden 2008, S. 965–984.

Schulten, Maria Luise: Das Berufsbild des Musiklehrers. Hamburg 1979.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule. Bonn. 4. 12. 1980/14. 12. 2000. 1980/2000. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Empfehlungen_Umfragen/empfehlung_der_kultusministerkonferenz_z_foerderung_d_menschenrechts_erziehung_in_d_schule_1980_2000.pdf (Letzter Zugriff am 18. 08. 2013).

Seithe, Mechthild/Ministerium für Soziales und Gesundheit Thüringen (THMSG): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Landesprogramms, Jugendarbeit an Thüringer Schulen. Bd. 1. Teil A–C. Erfurt 1998.

Strasser, Philomena: „In meinem Bauch zitterte alles.“ Traumatisierung von Kindern durch Gewalt gegen die Mutter. In: Kavemann, Barbara/Kreyssig, Ulrike (Hg.): Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. 2. Aufl. Wiesbaden 2007, S. 53–65.

Tellisch, Christin: Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Leverkusen 2015.

Vogt, Jürgen: Gerechtigkeit und Musikunterricht – eine Skizze. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. 2009, S. 39–53. <http://www.zfkm.org/09-vogt.pdf> (Letzter Zugriff am 06. 08. 2012).

Migration, Musik und Musikunterricht

Kathrin Peschel

1. Einleitung

Was wissen wir tatsächlich über die Menschen, die Zuflucht in unserem Land suchen? Gibt es in ihrer Religion Regeln über den Umgang mit Musik? Ist es tatsächlich so, wie tschetschenische Freunde behaupten, dass der Islam das Musikhören und -praktizieren verbietet? Verstehen alle Muslime den Koran und die Hadithe so? Oder atmen die Menschen aus den radikal-islamisch umkämpften Ländern auf, wenn sie hier endlich wieder Musik hören dürfen? Was empfinden Teenager, die mit einem Musikverbot groß geworden sind, in einem Musikunterricht, in dem selbstverständlich jeder singt und tanzt, aufmerksames Musikhören und Bodypercussion Pflicht sind?

Aus diesen Überlegungen ergaben sich folgende Fragen, die ich im Rahmen meiner Masterarbeit zu beantworten versuchte:

- Welche Bedeutung messen jugendliche Migrant*innen und immigrierte Eltern Musikkonsum, Musizieren und Musikunterricht bei?
- Hat sich der Stellenwert, den Musik im Leben dieser Menschen hat, während und nach der Migration verändert?
- Gibt es Zusammenhänge zwischen der Biografie der Geflüchteten und ihrer Einstellung zu Musik?
- Welche Schlussfolgerungen lassen sich für die musikpädagogische Arbeit ziehen?

Interviewt wurden 15 Jugendliche aus Willkommensklassen und 11 Jugendliche nicht deutscher Herkunft, die seit kurzem (ein bis zwei Jahre) in Regelklassen lernen, außerdem 21 deutsche Jugendliche, drei Mütter, drei Väter, ein Sozialarbeiter und zwei Lehrerinnen. Insgesamt nahmen 47 Jugendliche aus dreizehn Völkern an der Studie teil, sie sprechen elf

verschiedene Muttersprachen. Die Befragten gehören unterschiedlichen Religionsgruppen an (shiitischer Islam, sunnitischer Islam, Christentum, Buddhismus und Atheismus).

Die letzten mir bekannten Forschungsergebnisse zu einem ähnlichen Thema stammen aus dem Jahr 2005 von Thomas Ott, der gemeinsam mit Kölner Studierenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund befragte (Ott 2005).¹ Die weitere Literaturrecherche ergab, dass sich die aktuelle Forschung vor allem mit den grundsätzlichen Zielen des Musikunterrichts in der Migrationsgesellschaft beschäftigt und wie dieser „multikulturelle“, „interkulturelle“ oder „transkulturelle“ Musikunterricht gestaltet werden kann.

2. Methoden, Datenerhebung und Schwerpunkte der Untersuchung

Für die Erhebung der Daten kamen verschiedene Methoden zum Einsatz:

- Quantitative Fragebögen (ergänzt mit wenigen halboffenen und offenen Fragen),
- leitfadengestützte Interviews,
- erzählgenerierte Interviews und Tür- und Angelgespräche,
- Gedächtnisprotokolle von Unterrichtsstunden.

Alle Interviews wurden im Zeitraum von September 2016 bis April 2017 geführt. Im Folgenden werden Ausschnitte aus den Interviewprotokollen und biografischen Skizzen zitiert, da sie am deutlichsten sichtbar machen, wie vielfältig die Zugänge zu Musik und Musikunterricht und auch die Vorbehalte gegenüber beidem sind.

Alle Namen der Teilnehmer sind geändert.

Für die Interviews wurden die Fragebögen als Leitfaden genutzt. Mitunter entwickelten sich jedoch erzählgenerierte Interviews, die im Verlauf stark vom Leitfaden abwichen.

Zu den leitfadengestützten und erzählgenerierten Interviews entstanden Gedächtnisprotokolle. Die Dialoge wurden überwiegend nicht wörtlich protokolliert, sondern nur in Stichpunkten festgehalten. Auf

¹ Leider geht aus den veröffentlichten Ergebnissen die Dauer des Aufenthalts der befragten Schülerinnen und Schüler in Deutschland nicht hervor.

Tonbandmitschnitte habe ich verzichtet, um die Intimsphäre meiner traumatisierten Interviewpartner zu wahren.

Inhaltlich wurden drei große Themenschwerpunkte erfasst, wobei die Interviews mit den deutschen Schülerinnen und Schülern nur den zweiten und dritten Themenschwerpunkt beinhalten.

Den ersten Schwerpunkt bildeten Fragen nach der Musikrezeption und Musizierpraxis im Herkunftsland:

- Gab es ein Musikverbot?
- Haben die Befragten Musik gehört, gesungen, musiziert, getanzt?
- Welche Musikstile und Musiker wurden präferiert und mit welchen Medien konsumiert?
- Musikunterricht als Unterrichtsfach in der Schule: Jahrgänge, Inhalte, obligatorisch?
- Vertrautheit mit der musikalischen Tradition der Heimat.

Diesem ersten Schwerpunkt wurden in einem zweiten Schwerpunkt Fragen nach der Musikrezeption und Musizierpraxis im deutschen Asyl gegenübergestellt:

- Änderungen des musikkonsumierenden oder musikpraktizierenden Verhaltens im Vergleich zum Leben in der Heimat,
- Musikvideos: Gründe für das Rezipieren bzw. Ablehnen, ggf. moralische Bedenken, Bedeutung der Peers,
- Erfahrungen mit dem deutschen Musikunterricht,
- Wünsche/Anregungen für den Musikunterricht in der Schule.

Ein dritter Schwerpunkt erfasste persönliche Angaben zu Herkunft, Alter, familiärer und beruflicher Situation und Religion.

3. Ausschnitte aus Interview-Protokollen und biografischen Skizzen

3.1 Tamila und Ajub aus Tschetschenien

3.1.1 *Lebenssituation der Familie und Biografie*

Tamila (29 Jahre), Ajub (30 Jahre) und ihre drei Töchter (knapp 2, 4 und 6 Jahre) wohnen seit fast drei Jahren in einer großen Plattenbausiedlung im Osten Berlins. Nach zwei Jahren mit „Aufenthaltsstatus“ lebt die Familie jetzt wieder nur mit einer Duldung.

Ajub war in Tschetschenien Inhaber eines Fuhrparks, Lkw- und Fernbusfahrer und Kfz-Mechaniker, besitzt jedoch aufgrund der Kriegswirren kein Ausbildungszeugnis. Der Fuhrpark fiel Brandstiftung zum Opfer. Ajub wurde in der Folge von maskierten Tätern entführt und gefoltert. Noch heute leidet er trotz Traumatherapie an den Symptomen des posttraumatischen Belastungssyndroms. Das Deutschlernen fällt ihm aufgrund der Konzentrationsstörungen sehr schwer. Ajub geht regelmäßig freitags in die Moschee. Für die Argumentation in religiösen Fragen nutzt er eine russischsprachige App zur Koran-Auslegung. Er spricht nicht arabisch, besitzt aber nur einen Koran in arabischer Sprache. Seine Community besteht aus muslimischen Männern aus dem Kaukasus.

Tamila, seine Frau, musste als Kind vor dem Krieg in die benachbarte Kaukasusrepublik Inguschetien fliehen, hat nur sporadisch die Schule besuchen können und vor der Geburt ihrer Kinder als Sekretärin gearbeitet. Die junge Frau geht wegen der kleinen Kinder nie in die Moschee. Sie betet sehr diszipliniert fünfmal täglich. Ihre Unterweisung im Islam erhält sie ausschließlich über das Internet. Auch sie beherrscht die arabische Sprache nicht, ebenso wenig ist sie des Deutschen mächtig.

Radio, Fernseher, CD-Player o. Ä. gibt es in der gepflegten Wohnung ebenso wenig wie Bücher oder Zeitschriften. Der PC mit dem riesigen Bildschirm läuft dagegen ständig: Schlecht ins Russische synchronisierte (Kinder)filme, Nachrichten und Werbespots aus dem Youtube-Angebot und ein russisches Online-Kriegsspiel wechseln sich ab.

3.1.2 *Verhaltensänderungen der Familie in den vergangenen drei Jahren*

Den Musikkonsum der Familie betreffend habe ich verschiedene Phasen unterschiedlichen Verhaltens beobachten können:

Vor ca. drei Jahren erklärte Tamila: „Wir sind Muslime, wir singen nicht!“ Ich selbst habe in dieser Zeit viel und laut gesungen, spiele Gitarre und Klavier. Die Tschetschenen als meine unmittelbaren Nachbarn hörten mit und ertrugen es höflich lächelnd: „Du störst uns nicht. Ich baue das in meine Träume ein.“ Meinen vorsichtigen Einladungen zu Chorkonzerten konnten sie „leider wegen Terminüberschneidungen“ nie folgen.

Ungefähr vor zwei Jahren schien sich die Einstellung der beiden zu Musik zu ändern: Als ich mit Ajub in dessen Auto unterwegs war, schaltete er das Radio ein, die üblichen Popsongs liefen. Ich fragte ihn: „Hörst du immer Musik beim Autofahren?“ Die Antwort kam sofort: „Da höre ich nicht zu. Ich höre nur Radio, um die deutsche Sprache zu lernen, und wegen der Verkehrsmeldungen.“

Ebenfalls in dieser Zeit erzählte mir Tamila nebenbei, wie sehr ihr Mann es liebt, Gitarre zu spielen und zu singen. Und sie schickte mir ein Video, auf dem ein kleines Mädchen singt und tanzt. Ein Gespräch darüber kam damals nicht zustande.

Im vergangenen Sommer kam ich dazu, wie Ajub mit der Spielzeuggitarre der Kinder spielte. Dieses Geschenk einer Freundin von mir war lange auf die Schrankwand verbannt gewesen. Er sagte: „Asya [die älteste Tochter, A. d. V.] mag Musik. Sie spielt gerne auf der Gitarre. Das ist eine Gabe von ihr. Das schreiben wir in den Vorstellungsbrief für die Einschulung.“

Vor einigen Monaten traf ich den jungen Mann in der S-Bahn. Er hörte über Kopfhörer so laut Musik, dass alle Umsitzenden mithören konnten. Ich machte ihn darauf aufmerksam, er lächelte und reduzierte die Lautstärke.

Treffe ich die Mädchen, singt mir Asya begeistert das jeweils neu in der Schule gelernte Lied vor, dessen Text sie kaum versteht, und zeigt, wie schön sie tanzen kann. Sie möchte Ballerina werden. Die Mutter schaut verlegen lächelnd zu.

3.1.3 Musikkonsum und Musizierpraxis in der Heimat

I: „War es in Tsch. verboten, Musik zu hören?“

V: (erstaunt) „Nein, natürlich nicht. Wir haben auch Sänger (Zeigt mit Gesten: Singen mit Mikrofon, Tanzbewegung) und Konzerte und so etwas. Das war nicht verboten, Singen und Tanzen ist erlaubt!“

I: „Was für Musik kennt ihr aus der Heimat?“ Anhand des Fragebogens gehen wir die Liste durch.

V+M: Die beiden besprechen sich gründlich. Es dauert lange, bis sie antworten. „Nur Volkslieder und Volkstänze.“

I: „Welche Medien habt ihr zum Musikhören genutzt?“

V+M: „Nur das Fernsehen.“

I: „Was habt ihr am liebsten gehört, welche Musiker, welchen Musikstil?“

M: „Elise. Weißt du, diese französische Sängerin.“²

V: Weiß genau, von wem sie spricht, sagt ihr, wie sie den Namen schreiben soll. Er selbst antwortet nicht.

I: „Wie oft wart ihr im Konzert?“

V: „Nie.“

M: „Selten.“

I: „War ‚Musik‘ in eurer Kindheit ein Unterrichtsfach in der Schule?“

V: „Ja. Aber wir haben nicht teilgenommen. Es war nicht Pflicht. Wir sind nicht hingegangen.“

I: „Habt ihr in eurer Heimat gerne gesungen?“

V: „Nein, natürlich nicht!“

M: „Ja, ich habe gerne gesungen. Heimlich habe ich gesungen, manchmal. Schlaflieder für die Kinder.“

I: „Habt ihr in Tschetschenien getanzt?“

V+M: „Nein!“

I: „Aber ihr kennt traditionelle Tänze. Habt ihr auch nicht auf Hochzeiten getanzt?“

V: „Andere Leute ja. Die tanzen. Meine Familie nicht.“

I: „Und ein Musikinstrument gespielt?“

V+M: „Nein, natürlich nicht.“

² Ich habe trotz intensiver Recherche nicht herausgefunden, welche Sängerin gemeint ist. Vielleicht liegt ein Missverständnis vor und es ist „Für Elise“ von Beethoven gemeint?

3.1.4 Musikkonsum und Musizierpraxis im deutschen Asyl

- I: „Jetzt seid ihr hier in Deutschland: Hört ihr hier Musik?“
- V+M: „Nein!“ (Energisches Kopfschütteln)
- I: (Erstaunt) „Aber, Ajub, ich habe dich doch neulich getroffen, in der S-Bahn, da hast du doch Musik gehört.“
- V: „Nein. Ich habe keine Musik gehört. Das waren Fotos. Die hat ein Freund zu einem Video zusammengefügt und Musik unterlegt. Das habe ich mir angeschaut. (Mit Nachdruck) Ich höre keine Musik!“
- I: „Warum nicht?“
- V: „Kathrin, wir sind Muslime. Wir nicht hören Musik. Das verstehst du nicht. Das steht im Koran.“
- I: „Wirklich? Soviel ich weiß, steht das nicht im Koran.“
- V: (erregt) „Du verstehst das nicht. Das steht im Koran. Die Kinder sind jetzt klein. Musik ist okay in der Schule. Aber wenn Asya fünfzehn ist, nicht Musikunterricht.“
- I: „Aber das ist Pflicht in Deutschland.“
- V: „Ist egal. Wenn Asya fünfzehn ist, ist sie eine große Frau.“
- I: „Oh, dann ist sie doch noch ein Mädchen.“
- V: Winkt ab, verächtlich. „Hier in Deutschland sie sagen Mädchen. Sie ist große Frau. Sie trägt Hijab und so (zeigt lange Ärmel und langen Rock) und nicht Musik in Schule. Fertig. Ich weiß, du bist Musiklehrer. Aber ich verstehe nicht, wo ist das Problem: Mein Freund, er schreibt Brief an Schule, Tochter kein Musikunterricht, und fertig.“
- I: „Und was macht ihr, wenn Asya zum Musikunterricht gehen will? Und wenn sie Musik hören will?“
- V: (energisch). „Nein. Nichts. Keine Musik.“
- M: (sanft lächelnd) „Kathrin, ich denke, das wird sie nicht wollen. Sie wird sein wollen wie Mama. Sie wird nicht Musik hören wollen.“
- I: „Ich habe muslimische Schülerinnen. Sie sind fünfzehn, und sie ...“
- V: (fällt mir ins Wort, sehr erregt) „Das sind keine richtigen Muslime! Im Koran steht, nicht Musik hören. Das sind keine richtigen Muslime!“
- [...] V. schimpft über seine Kollegen und ihre Gepflogenheiten.

- M: Kreuzt an, dass sie keine Musik hört, weil Gott es nicht möchte, weil sie Kopfschmerzen bekommt, wenn sie Musik hört und weil sie sehr traurig ist.
- I: „Würdet ihr gerne in Konzerte gehen?“
- V+M: „Nein!“
- I: „Schaut ihr manchmal Musikvideos, z. B. auf Youtube?“
- V: „Nein.“
- M: „Manchmal.“ Eine Meinung zu Musikvideos äußern beide nicht.
[...]
- I: „Wünscht ihr euch, dass eure Töchter singen und tanzen?“
- V+M: „Nein!“
- I: „Und dass sie etwas über Musik lernen – Geschichte der Musik, Instrumente kennenlernen, deutsche und europäische Musik oder Musik aus eurer Heimat?“
- V+M: „Nein!“
- I: „Das Spielen von Instrumenten?“
- V+M: „Nein!“
- I: „Euer Volk hat eine musikalische Tradition: Lieder und Tänze. Lernen eure Kinder diese Tradition kennen?“
- V: „Nein.“
- M: „Ja. Sie haben das Tanzen gelernt.“
- I: „Wie? Tanzt du mit ihnen? Oder schaut ihr Videos?“
- M: [...] „Der Großvater hat mit Asya getanzt. Sie kennt das. Und Videos. Nein. Wir tanzen nicht mit ihnen. Sie kennen das vom Großvater.“ [Damals war Asya zwei Jahre alt. A. d. V.] [...]
- V+M: Kreuzen kommentarlos an, dass sie vom Musikunterricht in Deutschland wissen und dass ihnen nicht bekannt ist, dass der Besuch dieses Unterrichts Pflicht ist. Die Frage, ob der Musikunterricht Wissenskonflikte hervorrufe, verneint die Mutter, der Vater beantwortet die Frage nicht.

3.2 Maja aus Turkmenistan

Maja ist 15 Jahre alt, sie lebt seit ca. drei Jahren in Deutschland, lernt in einer achten Klasse, häufig fehlt sie in der Schule. Sie ist stets dunkel gekleidet: Langer Rock, schwarzer Hijab, dunkle Oberteile. Auf die Frage, ob sie Musikunterricht in Turkmenistan hatte, antwortet sie: „Es gab Musikunterricht. Aber ich bin nicht hingegangen.“ Folgender Dialog entspinnt sich (Gedächtnisprotokoll):

I: „Hast du in der Heimat gesungen?“

M: „Nein, ich habe nicht gesungen. Ich bin Muslima. Das dürfen wir nicht.“ [Erstaunte Blicke der Mitschüler und empörtes „Was?“ von der schiitischen Klassenkameradin]

I: „Das steht aber nicht im Koran.“

M: „Doch. Das steht im Koran. [Schaut mich prüfend an.] Nein, das steht nicht im Koran. Aber Mohammed hat das gesagt. Das kann man nachlesen.“

Maja füllt einige Tage später mit mir den Fragebogen für meine Masterarbeit aus. Sie kreuzt an „Ich höre keine Musik.“ und dann „heimlich“ und sagt: „Eigentlich ist das *haram*³, und ich darf es nicht. Aber wir sind nur Menschen.“ Wir sprechen über die Musik, die sie hört (russischer Rap) und dass sie manche Songs nicht hört, die schlecht sind, weil sie „naja, von sowas“ sprechen. Ich rate: „Von Sex und so?“ „Ja, genau. So was höre ich nicht. Das geht nicht. Schleier tragen und solche Musik hören. Aber manche Lieder von dem sind richtig gut.“ Ich erzähle, dass ich von manchen Bands auch nur einige Songs mag und andere aus moralischen Gründen nicht höre.

Im Anschluss an das Gespräch drückt mir Maja zwei Seiten Vortragsvorbereitung in die Hand: „Lesginka“ ist das Thema, das sie gewählt hat, ein traditioneller kaukasischer Volkstanz. Per Whatsapp schickt sie mir Video-Links mit verschiedenen Versionen, u. a. einen Clip, in dem Lesginka mit Hip-Hop kombiniert wird.

In einer späteren Musikstunde erarbeitet die Klasse die Begleitung eines Popsongs. Maja entscheidet sich für einen Glockenspiel-Part und ist konzentriert und begeistert dabei.

³ Nach der Scharia verboten.

3.3 Mina aus Aleppo, Syrien

Mina ist ein sechzehnjähriges Mädchen, das mit seiner Mutter 2012 aus Aleppo nach Deutschland kam. Die beiden sind sunnitische Muslime. Das Mädchen spricht gut Deutsch, ist lebhaft, erzählt spontan. Es trägt sein langes Haar offen, ohne Kopftuch.

3.3.1 *Lebenssituation und Biografie*

Minas Vater war Anwalt, ihre Mutter Grundschullehrerin. Der Flucht ging ein Drama voraus: Bewaffnete Männer wollten das damals zehnjährige Mädchen entführen, um von der wohlhabenden Familie Lösegeld zu erpressen. Der Vater warf sich dazwischen, es kam zum Handgemenge und der Mann wurde vor den Augen seiner Tochter und seiner Mutter getötet. Das Haus der Familie wurde verwüstet und brannte aus. Mina und Yara konnten sich in Sicherheit bringen. Einige Zeit später flohen sie gemeinsam mit Geschwistern von Mina und einer Tante nach Deutschland.

Zu Beginn des Interviews fragt Mina, als sie die Fragen zur Person liest:

M: „Was ist streng gläubig?“

I: „Wenn du regelmäßig betest, in die Moschee gehst, den Ramadan hältst, dich an alle Gebote hältst, ein Kopftuch trägst ...“.

M: „Wir sind streng muslimisch. Meine Mama achtet sehr darauf, was ich anziehe.“ (Zeigt auf ihre Beine, sie trägt ein kurzes rosa Kleid.)

I: „Ja, das ist schon ein kurzes Kleid.“

M: „Oh ja, aber ich habe blickdichte Strumpfhosen an! – Ich kreuze an zwischen streng und eher liberal.“

I: „Aber Kopftuch trägst du nicht.“

M: „Meine Mama hat gesagt, ich kann es mir aussuchen, ob ich ein Kopftuch trage. Ich denke, wenn ich 18 bin, trage ich vielleicht eins. Ich finde das schön. Aber jetzt nicht.“

3.3.2 Musikrezeption und Musizierpraxis in der Heimat

Musikunterricht war in Aleppo ein obligatorisches Unterrichtsfach, von der ersten Klasse bis zum Abschluss der Oberschule. Mina besuchte in Aleppo auf Wunsch ihrer Mutter eine private christliche Grundschule. Sie liebte ihre Klassenlehrerin und lernte gerne, in allen Fächern erlangte sie Bestnoten.

I: „Habt ihr in der Schule gesungen?“

M: „Ja, klar, das war eine christliche Schule. Wir haben immer gesungen. Und getanzt.“

I: „Hast du gerne gesungen?“

M: „Ja, klar habe ich gerne gesungen! Wir haben immer gesungen. Zu Hause haben wir immer gesungen und bei Hochzeiten und in der Schule, und ich war auch im Chor!“

I: „Und was hast du gesungen?“

M: „Alles, Traditionals, arabischen Pop, englischen Pop, Kinderlieder, als ich klein war ... Ich habe auch Klavier gelernt, und Geige und Gitarre.“

I: „Wie viele Jahre? Bei wem?“

M: „Ein Jahr, bei einem Privatlehrer.“

I: „Und wo hast du dein Instrument gespielt?“

M: „Zu Hause, mit der Familie. Und in der Schule, im Musikunterricht.“

I: „Hast du ein Instrument mitgebracht?“

M: „Nein, das Klavier konnte ich nicht mitbringen.“

I: „Kannst du Noten lesen?“

M: „Ja. Do-Re-Mi-Fa-So und so.“

I: „Und hast du auch getanzt?“

M: „Ja, wir tanzen immer! Zu Hause, mit der Familie, in der Schule im Musikunterricht, im Sportunterricht ... Immer tanzen wir.“

In Aleppo hat das Mädchen rund um die Uhr Musik gehört und alle Medien einschließlich Internet genutzt. Es hörte sowohl traditionelle Lieder, Tänze und Instrumentalmusik als auch arabische und westliche Popmusik.

3.3.3 *Musikkonsum und Musizierpraxis in Deutschland*

Auch in Deutschland hört Mina viel Musik: Pop in der Muttersprache, deutschen und englischen Pop und klassische europäische Musik. Sie nutzt dafür überwiegend das Internet. Das Mädchen schaut gerne Musikvideos und tanzt dazu. Die freizügige Bekleidung der Frauen und ihre aufreizenden Bewegungen findet es allerdings nicht gut. Nach seinen Lieblingsmusikern gefragt, zählt es sowohl englischsprachige Popsänger auf (Jason Derulo, Flo Rida, Justin Bieber, Rihanna) als auch arabische (Mohamed Alsalm, Balqees). So unterschiedlich diese Musik auch klingen mag – sie ist durchweg gut tanzbar und partytauglich. Ab und zu hört das Mädchen auch traditionelle syrische Musik und Rock.

Mit ihrer Mutter zusammen macht Mina Bauchtanz. „Fast jeden Tag machen wir das“, sagt sie. „Wir suchen uns ein Video mit Musik für Bauchtanz und dann tanzen wir. Das tut uns gut!“

Sie ist Mitglied in der Tanz-AG ihrer Schule, z. Zt. sind häufige Proben, weil ein Auftritt bevorsteht. Wenn es möglich ist, geht sie mit Freundinnen zur Disco. Auch in Deutschland singt sie gerne und viel.

Das Mädchen mag den hiesigen Musikunterricht, ausgenommen das Singen von Popsongs. Besonders gerne singt es deutsche Weihnachtslieder und es interessiert sich sehr für internationale Musik. Mina will mehr über die Musik aller Kulturen lernen, auch der eigenen. Nur deutsche Musikgeschichte ist ihr nicht wichtig. Wenn es sich ergibt, spielt sie Klavier und Gitarre in der Schule. Sie wünscht sich für den Unterricht mehr Gesang und „dass wir mehr Instrumente spielen“. Gerne würde sie wieder Klavierunterricht nehmen.

3.4 Yara, Minas Mutter

3.4.1 *Lebenssituation und Biografie*

Yara ist 56 Jahre alt, Mutter von vier Kindern, Witwe eines Anwalts, von Beruf Grundschullehrerin für das Fach Arabisch. Studiert hat sie an der Universität von Aleppo. Yara ist Muslima sunnitischen Glaubens. Wenn sie das Haus verlässt, trägt sie ein Kopftuch, farblich auf die Kleidung abgestimmt.

Da sie mehrmals erwähnt, dass ihre Tochter eine christliche Schule besucht hat und dass eine christliche Freundin von ihr an dieser Schule unterrichtet hat, gehe ich davon aus, dass Yara tolerant gegenüber Angehörigen anderer Religionen ist.

Seit 2012 lebt sie mit ihrer jüngsten Tochter Mina in Berlin. In Aleppo hat Yara viel Musik gehört und gesungen, Konzerte besucht, getanzt.

3.4.2 *Musikkonsum und Musizierpraxis in Deutschland*

Hier in Deutschland singt sie selten, weil sie zu traurig ist. Wenn sie singt, sind es Traditionals und Kinderlieder für die Enkel. Aber sie hört viel Musik, auch wenn Mina nicht da ist, Jazz zum Beispiel. Ihre Lieblingsmusiker sind arabischer Herkunft und älter als die Idole ihrer Tochter: Abdul Halim Hafez, Oum Kalthoum, Fairus (eine libanesische Sängerin, „Mutter der Nation“ genannt, gleichermaßen geliebt von arabischen Schiiten, Sunniten und Christen).

Seit ein paar Wochen trifft sich Yara einmal wöchentlich mit ihrer Schwester. Die beiden reden und weinen zusammen und dann suchen sie sich geeignete Musik im Internet und tanzen Bauchtanz. Yara lächelt verlegen, zuckt mit den Schultern, sagt: „Das ist gut!“ Mina ergänzt: „Ich bin so froh, dass die das jetzt machen! Sonst hat sie nur hier zu Hause gesessen und geweint!“

Yara kann Noten lesen, sagt sie, und sie demonstriert: „Do-Re-Mi-Fa-So ... – das gehört zum Lehrplan im Fach Musik dazu.“ Aber sie kann kein Instrument spielen. Als ich sie um Rat für den Musikunterricht frage, rät sie mir, mit relativer Solmisation zu arbeiten, viel zu singen, ruhige, leichte Lieder.

Hätte Minas Mutter mehr Geld, würde sie gerne häufiger in Konzerte gehen.

Der Vater von Yara und ihr Bruder spielen Instrumente, erzählt sie, semiprofessionell, sie sind oft bei Familienfeiern eingeladen, um dort zu spielen.

3.4.3 Erziehungsziele

Yara wünscht sich von Herzen, dass Mina in der Schule erfolgreich ist und zu einer fröhlichen, gesunden Persönlichkeit heranwächst. Sie versucht die musikalischen Interessen der Tochter zu fördern, ermutigt sie zur Teilnahme an der Tanz-AG der Schule. Meinen Vorschlag, Mina einer Psychotherapeutin vorzustellen, befürwortet sie.

3.5 Tarek und Junis aus Syrien

Die syrischen Jungen wohnen in einer WG für unbegleitete minderjährige Asylbewerber. Mit ihnen wohnen noch fünf Syrer und drei Afghanen dort, alle sind zwischen 13 und 17 Jahren alt. Die Jugendlichen leben seit fast einem Jahr in der WG. Sie lernen in verschiedenen Berliner Willkommensklassen die deutsche Sprache.

Die Antworten von Tarek und Junis aus Syrien sind sehr ähnlich, daher stelle ich im Folgenden beide zusammen vor.⁴

3.5.1 Lebenssituation und Biografie

Tarek kommt aus Damaskus. Er ist 16 Jahre alt und hat bereits einen Schulabschluss (9. Kl.). Er möchte Ingenieur werden, wie sein Vater. Seine Mutter hat keinen Beruf. Die Familie des Jungen floh in den Libanon, von wo aus er selbst 2015 nach Deutschland kam, vermutlich mit Zwischenhalt in der Türkei (er gibt an, dass er Türkisch sprechen kann). Tarek ist nach eigener Auskunft sehr liberaler Moslem sunnitischen Glaubens. Er hat zwei Geschwister. Mit seiner Familie hat er telefonisch Kontakt.

Junis ist ebenfalls 16 Jahre alt. Der lebhafteste Junge ist durch einen Verband an der rechten Hand gehandicapt, aber in der gesunden Hand hat er immer sein Handy, und pausenlos, auch während des Interviews, hört er über dessen Lautsprecher arabische Musik. Er bezeichnet sich als sehr streng gläubigen Moslem (sunnitisch).

4 Junis verlässt vorzeitig das Interview, seine persönlichen Daten fehlen mir deshalb.

3.5.2 *Musikkonsum und Musizierpraxis in der Heimat*

Musik zu hören oder zu praktizieren ist in Syrien nicht verboten. Beide Jungen haben in der Heimat viel Musik gehört, alle elektronischen Medien standen ihnen zur Verfügung. Sie kannten sowohl traditionelle Lieder, Tänze und Instrumentalmusik als auch Popmusik. Tarek nennt „Dorbke“ (eine Rahmentrommel) und „Rhaba“ als traditionelle Musikinstrumente, Junis „Rababe“⁵. Den Titel des Volkslieds, das ihnen spontan einfällt, übersetzen sie: „Willst du gehen und uns verlassen“.

Musikunterricht war für Tarek in allen Jahrgängen Pflicht, über den Inhalt gibt er keine Auskunft. Junis hatte keinen Musikunterricht in der Schule. Beide Jungen haben gerne Volkslieder, arabischen Pop und Kinderlieder gesungen, zu Hause, mit der Familie, bei Hochzeiten. Hier haben sie auch getanzt, ebenso in der Schule, beim Sportunterricht.

Und bei „Sori“ – für dieses Wort gibt es keine deutsche Bedeutung, das haben sie schon bei Google erkundet. Sie erklären mir, was ein „Sori“ ist: Auf einem öffentlichen Platz beginnt ein Musiker spontan zu singen, begleitet von CD oder Musikern. Schnell versammeln sich (junge) Leute um die Musiker, hören zu, feuern an und tanzen. Ich frage nach: Männer und Frauen tanzen nicht voneinander getrennt.

Konzerte haben Tarek und Junis „manchmal“ besucht.

3.5.3 *Musikkonsum und Musizierpraxis in Deutschland*

Die beiden Jungen singen und tanzen immer noch gerne. Öffentliche Disotheken und Clubs besuchen sie jedoch nicht. Sie spielen und lernen kein Instrument.

Y: „Was ist ein Komponist?“

I: „Jemand, der sich Musik ausdenkt und sie aufschreibt.“

Y: „Also sowas wie ein Dichter?“

I: „So ungefähr, aber für Musik. Er schreibt die Musik auf.“

Y: „Also Tarek ist ein Komponist. Er schreibt Lieder.“

⁵ Die *Rabāb*, Rhaba, Rababa, Rebab, Rbab oder Raba (arabisch رباب) ist ein mit dem Bogen gestrichenes Lauteninstrument, häufig mit einem runden oder rechteckigen Resonanzkörper, ein bis drei Saiten und einer Decke aus Tierhaut. Der Tonumfang beträgt etwas mehr als eine Oktave. Es wird zum Musizieren in die Hüfte gestemmt (Wikipedia 1, 2017).

- J: „Ja, man, Tarek schreibt Musik.“
 I: „Wirklich? Tarek, du schreibst Lieder? Was denn für welche?“
 T: „Rap. Ich schreibe Rap. In Arabisch.“
 I: „Kannst du mir das nachher mal vorspielen?“
 T: „Ja, kann ich machen.“⁶

Auf den Musikunterricht freuen sie sich: „Das macht doch Spaß!“ Sie möchten vor allem singen. Zusätzlich ein Instrument erlernen oder in einem Ensemble mitspielen wollen sie nicht.

Tarek kreuzt an, dass er Noten lesen kann. Später frage ich ihn, ob das stimmt. Er antwortet: „Ja, Do-Re-Mi-Fa-So ...“.

Hier in Deutschland hören beide viel Musik, vor allem arabischen und deutschen Pop („Ist Rap auch Pop?“ „Ja.“ „Okay, dann hören wir Pop.“). Sie begründen das Musikhören damit, dass sie die deutsche Sprache lernen und die europäische Kultur kennenlernen wollen, dass sie dazu tanzen können und dass die Musik sie an die Heimat erinnert. Sie mögen sowohl die Musik als auch die Texte. Als Lieblingsänger geben beide „Raba“ an. Ich nehme an, dass der Song „Sawt Rbaba“ von Nassif Zeytoun, syrischer Sänger und 2010 Gewinner der „Star Academy Arab World“⁷, gemeint ist. Die Jungen nutzen zum Musikhören überwiegend das Internet.

Sie schauen sehr oft Musikvideos, weil sie ihnen gefallen und sie lernen wollen, wie man tanzt und sich kleidet. Dennoch kritisieren sie die Freizügigkeit von Kleidung und Bewegungen der Damen.

Konzerte besuchen die Jungen nicht, wenn sie mehr Geld hätten, würden sie das trotzdem nicht tun.

3.6 Baran, Avden und Ali aus Afghanistan

Die drei Afghanen interviewe ich gemeinsam mit den syrischen Jugendlichen in der WG für unbegleitete Jugendliche.

Baran, Avden und Ali erlernen in verschiedenen Willkommensklassen in Berlin die deutsche Sprache. Für Baran war der Iran nur Zwischenstation auf der Flucht. Avden und Ali haben mehrere Jahre im Iran gelebt.

⁶ Leider sind die Jungen später so beschäftigt, dass es nicht zum Vorspielen kommt.

⁷ Vgl. Wikipedia 2 (2017).

Dort haben sie arbeiten müssen wie erwachsene Männer. Sie erzählen dennoch mit leuchtenden Augen von den iranischen Großstädten: „Dort konnten wir nachts auf die Straße gehen und Shisha rauchen.“ „Es gibt schöne Plätze dort. Da trifft man sich und hört Musik und tanzt. Hier in Deutschland gibt es keine schönen Plätze!“

Die jungen Männer mussten den Iran verlassen und sind zunächst in die Türkei geflohen, wo sie ebenfalls verfolgt wurden. Von dort kamen sie nach Deutschland.

3.6.1 Musikkonsum und Musizierpraxis in der Heimat

Die Jungen kennen Musikunterricht weder aus Afghanistan noch aus dem Iran. Auch das Singen und Tanzen ist ihnen fremd, und ein Instrument spielen sie nicht. Im Iran haben Avden und Ali elektronische Medien genutzt, um Musik zu hören. Sie geben an, sowohl traditionelle Musik und Tänze als auch Pop und Jazz gehört zu haben. Baran hingegen hat vor seiner Flucht überhaupt keine Musik gehört.

3.6.2 Musikkonsum und Musizierpraxis in Deutschland

In Deutschland hören die jungen Afghanen ganz unterschiedliche Musik, obwohl sie auf so engem Raum beieinander wohnen: persischen, spanischen, englischen Pop, unpolitisch, die Themen sind Sex und Liebe.

Baran interessiert sich gar nicht für Musikunterricht.⁸ Die anderen beiden Jungen wünschen sich, Trommeln, Gitarre- und Klavierspielen zu lernen.

⁸ Das ist m. E. nicht verwunderlich. Der junge Mann hat keine Vorstellung von Musikgeschichte, gemeinsamem Singen und Musikunterricht. Während ich ihn beobachte, empfinde ich, dass er noch völlig überwältigt vom Kulturschock ist.

3.7 Sara aus dem Iran

3.7.1 *Lebenssituation und Biografie*

Sara ist fünfzehn Jahre alt, ihre Muttersprache ist Dari. Als die Taliban die Region eroberten, in der sie lebte, – Sara war sieben Jahre alt – beschloßen die Eltern, das Mädchen und seinen Bruder bei Verwandten im Iran in Sicherheit zu bringen. Dort musste Sara den Haushalt führen, ging zur Schule und durfte nur einmal oder zweimal im Jahr ihre Eltern anrufen. Nach fünf Jahren verließ sie mit den Eltern den Iran.

Sara ist Schülerin der achten Klasse. Sie ist eine der Besten, sehr zuverlässig und fleißig, offen und selbstbewusst. Bei Gruppenaufgaben übernimmt sie häufig die Rolle der Teamchefin. Sara will unbedingt Ärztin werden, und Politikerin, sagt sie, und begründet es: „Weil ich meinem Land helfen will.“ „Willst du wieder zurück nach Afghanistan?“ „Eigentlich ja, aber eigentlich auch nicht. Ich weiß es nicht. Aber bestimmt irgendwann.“

Nach der Schule holt das Mädchen seinen Bruder vom Kindergarten ab, betreut beide kleinen Brüder und hilft im Haushalt. Oft hat sie erst nachts Zeit zum Lernen. Sie erkämpft sich mühsam immer mehr zeitliche Freiräume, um tagsüber lernen zu können. „Wissen Sie, Frau Peschel, das ist so: In Afghanistan sind die Mädchen mit 15 Jahren erwachsen. Sie führen dann den Haushalt allein. Und meine Mutter kennt das nicht anders.“

Sara ist gläubige Schiitin. Sie trägt ein buntes Kopftuch, farblich passend zur Garderobe (Hose und Kleid), und achtet auf ein gepflegtes Äußeres. „Mein Vater fragt mich manchmal, ob ich das Kopftuch nicht weglassen will. Aber ich will das nicht. Es hat mir bisher Sicherheit gegeben.“

3.7.2 *Musikkonsum und Musizierpraxis in der Heimat*

In Afghanistan hat Sara nie Musik gehört, denn die Taliban hatten Musik, elektronische Medien und Konzerte unter Androhung der sofortigen Hinrichtung verboten. Nur heimlich konnte sie singen. Auch ein Instrument durfte sie wegen des Verbots nicht spielen, tanzen war ebenfalls nicht erlaubt.

3.7.3 *Musikkonsum und Musizierpraxis im iranischen Asyl*

Im Iran besuchte Sara die Grundschule. Auch hier gab es keinen Musikunterricht. (Die Erinnerung an Geburtstagsständchen in der Schule kommt erst hoch, als wir uns schon monatelang kennen.) Im Iran konnte das Mädchen fernsehen und lernte so iranische Pop-Musiker kennen. Noten hat sie nicht gelernt zu lesen.

3.7.4 *Musikkonsum und Musizierpraxis in Deutschland*

Hier in Deutschland hört Sara viel Musik, überwiegend über das Internet. Selten schaut sie Musikvideos (die Freizügigkeit der Kleidung und die aufreizenden Bewegungen der westlichen Musikerinnen mag sie gar nicht). Ebenfalls selten sind Konzertbesuche möglich, gerne würde sie häufiger gehen.

Auf die Frage, warum sie Musik hört, antwortet sie: „Weil ich die deutsche und die englische Sprache lernen will und weil es mich an die Heimat erinnert. Und meistens, wenn ich traurig bin, höre ich Musik – traurige Musik in meiner Muttersprache.⁹ Ich muss dann an die Menschen denken, mit denen ich gelebt habe.“

Sara singt ab und zu, in der Moschee, zu Hause, heimlich für sich oder (Schlaflieder) für die kleinen Brüder. Oft singt sie traurige persische Lieder. Sie tanzt nicht.

Im Rahmen des DaZ¹⁰-Unterrichts stellt sie einen persischen Popsong von Ehsan Khaje Amiri, dem Lieblingssänger der Familie, vor, dessen Thema „Das letzte Hallo“ (vielleicht sehen wir uns nie wieder) ist. Sie hat Tränen in den Augen, als sie ihn uns vorspielt. Der musikalische Stil lässt sich am ehesten als Mix aus persischer Folklore (Flöte) und europäischem Soft-Pop beschreiben.

Am Musikunterricht mag das Mädchen das Singen (aber keine Popsongs!) und lernt gerne Musik anderer Kulturen kennen, wobei ihr die klassische europäische Musik nicht so liegt. Ihr Wunsch ist, „dass wir richtig Instrumente spielen lernen.“ Sie ist aktiv dabei, leitet Gruppenarbeiten an.

⁹ Gemeint ist Persisch, das sie im Iran gelernt hat.

¹⁰ Unterricht Deutsch als Zweitsprache.

3.8 Ramasan aus Afghanistan

3.8.1 Lebenssituation und Biografie

Ramasan ist der Vater von Sara. Er ist vierzig Jahre alt. Seine Frau und er gehören zum Volk der Sadat, sie sind schiitische Muslime. Nachdem seine beiden Brüder und sein vierjähriger Sohn von den Taliban erschossen wurden, kam er mit seiner Familie nach Deutschland. Er hatte in der Heimat intensiven Kontakt zu UN-Mitarbeitern, was sein bis dahin streng muslimisches Denken infrage stellte und stark beeinflusste.

3.8.2 Musikkonsum und Musizierpraxis in der Heimat

I: „Hat Ihr Volk musikalische Traditionen, Lieder, Tänze, Gedichte, an die Sie sich erinnern?“

R: „Oh ja, wir haben Gedichte und Lieder, und sehr alte Geschichten. Sie wurden immer an die Kinder weitergegeben. Und wir haben auch Instrumente. Die Dambura ist mein Lieblingsinstrument.“

I: „Können Sie sie spielen?“

R: „Nein, ich durfte es nicht lernen. In der Schule wurde es nicht unterrichtet. Und der Mullah hat es nicht erlaubt. In Afghanistan ist der Mullah Gesetz. Der Mullah hat uns verboten Musik zu machen, und gesagt, Allah will es so. Und bei der Hochzeit seiner Tochter waren dann die teuersten, besten Musiker und haben gespielt. Die Mullahs erzählen den Leuten alles, wenn man ihnen Geld dafür gibt. Mullah sein ist ein gutes Geschäft.

Aber jeder Stamm hat seine eigene Tradition. Oh, die Hazara haben wunderbare Sänger. Ahmed Soher zum Beispiel. Mein Vater hat ihn immer gehört. Ich kann Ihnen 19 Namen von wunderbaren Sängern nennen (zählt die Namen auf). Und die Tadschiken haben sehr, sehr gute Musiker. Auch die Paschtunen. Sie haben Ehepaare, die singen traditionelle Musik, sehr schön. Manche sind auch im Exil.

Ein Sänger, er ist sehr gut, Farhad Darya, er war im Exil und dann ist er zurückgekommen. Und jetzt gibt er Konzerte, und die afghanischen Menschen müssen keinen Eintritt bezahlen.“

I: „Wie hat Ihr Vater Musik gehört?“

R: „Als die Taliban kamen, sind sie mit Lautsprechern durch die Stadt gefahren und haben ausgerufen: ‚Alle Fernseher, CD-Player, Radios, Tonträger müssen auf die Straße geworfen werden. Wer das nicht tut, wird erschossen.‘ Alle Leute haben gehorcht. Und die Mullahs haben sie unterstützt und dasselbe gesagt, als die Taliban weg waren.

Und die Handys! Wissen Sie, ich hatte ein Handy mit Fotos. Die Taliban haben es zerstört. Wir durften nur Handys zum Telefonieren haben.

Aber die Leute hatten kleine Taschenradios mit Batterien. Alle hatten das. Wir haben FM gehört. Und Kassettenrecorder. Und dann ... (demonstriert, wie man sich ein Radio ans Ohr hält). Aber ganz leise, weil die Nachbarn es nicht wissen durften.“

I: „Ihre Frau auch, hat sie auch Musik gehört?“

R: „Ja! Jeden Abend haben wir heimlich Musik gehört. (Nennt den Namen eines Musikers.) So gut!“

I: „Und tanzen? Hat man bei Hochzeiten getanzt?“

R: „Bei meiner Hochzeit, wissen Sie, die Front war ganz nahe, die Taliban waren einen Monat später bei uns, wir haben die Front gehört. Aber ich habe meinen Freunden gesagt: ‚Morgen Nachmittag heirate ich.‘ Und sie sind gekommen, für 45 Minuten, und haben getanzt mit uns.“

I: „Ihre Frau, hat sie auch getanzt?“

R: „Ja, die Frauen auch. Aber getrennt. Die Männer tanzen miteinander und die Frauen. [...]

Wir haben 93 (19?) sehr gute Musiker. Sie waren Bauern und heimlich waren sie Musiker.

In Kabul gab es eine große Musikschule. Da wurden sehr, sehr gute Musiker ausgebildet. Die Taliban haben alles zerstört. Aber jetzt wird es wieder aufgebaut. Jetzt ist dort ein sehr guter Professor, sehr engagiert, er holt Dozenten aus dem Ausland. Es ist sehr gut dort [...].“

3.8.3 *Musikkonsum und Musizierpraxis im deutschen Asyl*

- I: „Und hier in Deutschland? Hören Sie Musik?“
- R: „Oh ja, jeden Abend schauen wir Videos von Ehsan Khaje Amiri.“
- I: „Würden Sie gerne ein Instrument lernen?“ Ich erkläre ihm das Prinzip unserer Musikschulen. „Da kann man zwar nicht Dambura lernen, aber Gitarre, Klavier oder Violine – ich spiele Violine.“
- R: „Oh, wirklich? Es ist sooo wunderschön! – Ja, ich würde gerne ein Instrument lernen.“
- I: „Dann muss ich Sie nicht fragen, ob Ihre Kinder Instrumente lernen dürfen?“
- R: „Oh, natürlich, wenn sie das möchten (strahlt). Meine Kinder sollen selbst entscheiden dürfen, ob sie das wollen.“
- I: „Und tanzen, dürfen sie tanzen?“
- R: „Ja, natürlich.“
- I: „Männer und Frauen getrennt, oder auch gemischt?“
- R: (ernst) „Wissen Sie, meine Tochter darf alles, aber es gibt Grenzen. Es ist okay, dass sie tanzt, aber, wissen Sie – ihre Mutter weiß das alles nicht. Sie weiß nicht, dass Sara Männern die Hand gibt und so. Das würde sie nicht verstehen.“ [Er erklärt, dass die Familie hier auf seine Frau Rücksicht nimmt.]

4. Fazit

In den vorliegenden Interviewprotokollen begegnen uns Menschen, die verwoben sind mit der Kultur ihrer Heimat. Dennoch ist der Großteil von ihnen nicht nur bereit, sondern sehr motiviert, die neue Kultur und insbesondere deren Musik kennenzulernen. Viele Schülerinnen und Schüler wünschen sich sogar, ein (westeuropäisches!) Instrument zu erlernen. Ich wertschätze diese Einstellung sehr. Sie ist ein Pfund, mit dem Musikpädagogen wuchern sollten.

Dass die Immigranten ihre Herkunftskultur lieben, macht sie jedoch noch nicht automatisch zu Experten für die Musiktradition ihres Herkunftslandes. Ist die Erinnerung an traditionelle Musik bei vielen Schülerinnen und Schülern der Willkommensklassen noch frisch (zumindest geben sie dies an), kennen nur noch rund die Hälfte der Jugendlichen, die

mehr als zwei Jahre in Deutschland leben, Volksmusik aus der Heimat. Sie sind als Kinder migriert, die Erinnerungen verblassen und Traditionen werden in Deutschland, wenn überhaupt, nur mit viel Aufwand gepflegt. Sie konkurrieren gewissermaßen mit westeuropäischer Musik und den wöchentlich neuen Popmusik-Charts der Heimat, die ja online immer und überall zugänglich sind und viel gehört werden. Nach meiner Beobachtung kennen insbesondere die Schülerinnen und Schüler aus Afghanistan und Vietnam ihre musikalischen Traditionen nicht. Sie halten Folk-Pop für traditionelle Musik und sind sich der westeuropäischen Einflüsse nicht bewusst.

Zu berücksichtigen ist auch, dass ein Mensch immer nur einen Teil seiner Kultur, gewissermaßen sein „Milieu“, erlebt und bei der Migration „mitnimmt“. Die Studie „Sinus-Migranten-Milieus“ aus dem Jahr 2012 differenziert für die zum damaligen Zeitpunkt hier lebenden Migranten acht Milieus: Statusorientiert, Intellektuell-kosmopolitisch, Multikulturell performend, Adaptiv bürgerlich, Traditionelle Arbeiter, Religiös verwurzelt, Entwurzelt, Hedonistisch-subkulturell (Sinus-Institut 2017). Auch die neu zugereisten Jugendlichen und Eltern gehören solchen Milieus an oder sind dabei, sich in eines hineinzufinden. Hinzu kommt, dass die meisten Herkunftsländer viele Nationen mit z. T. großen kulturellen Unterschieden beheimaten. (Musik)pädagoginnen und -pädagogen sei also zur Behutsamkeit geraten, wenn sie sich auf das „Expertentum“ der jungen Migranten beziehen wollen und dabei auf traditionelle Musik abzielen. Dennoch sind die Jugendlichen oft musikalische Experten, z. B. für Kurdu-Rap, Bauchtanz oder ein persisches Instrument. Einen Rahmen zu schaffen, in dem sie diese Begabungen entfalten können, scheint mir die größte Herausforderung. Ein erster Schritt dahin ist m. E. die Bereitschaft, mit Konsequenz jeden Neuankömmling unter vier Augen zu Herkunft, Muttersprache, familiärer Situation und musikalischen Interessen zu befragen.

Die Einstellung zum Musikunterricht hängt für die jugendlichen Migranten sehr vom Herkunftsland, der Region und ihrer Religion ab: Junge Menschen aus Afghanistan und vielen Orten im Iran beispielsweise kennen keinen schulischen Musikunterricht.¹¹ Für die Mädchen und Jungen

11 In mehreren Gesprächen mit Iranern erzählten diese mir davon, dass die Mehrzahl der Iraner mit der religiösen Enge der Regierung nicht übereinstimmt. Sie pflegt die reiche iranische Musik- und Tanztradition im privaten Rahmen: Jenseits des offiziellen Schul-

aus Afghanistan ist es im wahrsten Sinne des Wortes ein „Kulturschock“, wenn plötzlich in den Schulen öffentlich gesungen und musiziert wird. Sie kämpfen mit Angst, Unsicherheit und Scham. In Syrien dagegen ist zumindest in den Städten Musikunterricht in den Schulen üblich und obligatorisch, die Jugendlichen sind selbstbewusst und angstfrei beim Singen und Tanzen dabei. Aufgrund der panarabischen Einstellung der Syrer gibt es auch keine religiös motivierte Intoleranz. Die Kaukasusrepubliken und Turkmenistan bieten Musikunterricht an, er ist jedoch fakultativ, und sunnitisch-wahhabitische Schüler nehmen aus religiösen Gründen nicht teil. Sie sind gehemmt und haben Gewissenskonflikte, wenn sie am Musikunterricht teilnehmen. Die Mehrheit der befragten Jugendlichen und Eltern befürwortet jedoch den Musikunterricht und wünscht sich einen Wissenszuwachs, insbesondere die deutsche und die heimatliche Musik betreffend, sowie das Erlernen von Instrumentalspiel.

Die Beschäftigung mit dem musikalischen Alltag jugendlicher Migranten hat mir die Augen geöffnet für den Reichtum, den diese jungen Menschen in unser Land, unsere Gesellschaft und die Schulen bringen. Möge es gelingen, ihre und unsere kulturellen Schätze zu würdigen und gleichermaßen als das zu genießen, was sie sind: Erbe der Generationen vor uns und Chance, gemeinsames Leben bewusst kunstvoll zu gestalten.

programms und staatlicher Verbote von öffentlichen Musik- und Tanzveranstaltungen wird viel musiziert und gesungen, fast alle Kinder lernen in ihren Familien ein oder mehrere Instrumente zu spielen.

Literatur

Sinus-Institut 2017: Infoblatt_Migranten-Milieus. <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/> (Letzter Zugriff am 24. 04. 2017).

Ott, Thomas: Musikinteressen von Immigrantenkinder in Kölner Schulen und ihre Erfahrungen im Musikunterricht. In: Noll, Günther/Probst-Effah, Gisela/Schneider, Reinhard (Hg.): Musik als Kunst Wissenschaft Lehre. Festschrift für Wilhelm Schepping zum 75. Geburtstag. Münster 2006, S. 359–374.

Wikipedia 1 (Artikel Rabab). <https://de.wikipedia.org/wiki/Rab%C4%81b> (Letzter Zugriff am 17. 02. 2017).

Wikipedia 2 (Artikel Nassif Zeitoun). https://en.wikipedia.org/wiki/Nassif_Zeitoun (Letzter Zugriff am 17. 02. 2017).

Möglichkeiten in der praktischen Musikarbeit mit Geflüchteten

Birk Budweis

1. Einleitung

Wir sagen oft und auch mit Recht, dass die Musik eine Weltsprache ist, dass Musik überall verstanden werden kann und dass Musik die Menschen verbindet, über alle Grenzen, vor allem über die Grenzen der Sprache hinweg.“ (Köhler 2009)

Diese vom ehemaligen Bundespräsidenten geäußerte Überzeugung scheint weit verbreitet zu sein. Vor dem Hintergrund der aktuell vermehrt stattfindenden Migration in die Länder der Europäischen Union, insbesondere nach Deutschland,¹ wird außerdem wieder vermehrt der Versuch unternommen zu werden, sie auch in die Tat umzusetzen.

Wenn es als wichtig erachtet wird, Maßnahmen zu ergreifen, um die Integration von Geflüchteten zu fördern, und wenn es weiterhin richtig ist, dass die Musik das Verständnis zwischen den Menschen über Sprachgrenzen hinweg ermöglicht, so liegt die Schlussfolgerung auf der Hand, dass Musik im Kontext ebensolcher Maßnahmen eingesetzt werden sollte. Ist dieses Ideenkonstrukt auch wissenschaftlich begründbar?

Unbestritten ist, dass es musikalische Projekte gibt, die im Kontext der Arbeit mit Geflüchteten durchgeführt werden. Der vorliegende Beitrag versucht, Tendenzen innerhalb der Vielzahl solcher Projekte aufzuzeigen. Zudem wird gezeigt, dass verschiedene Ansätze der Interkulturellen Musikpädagogik als beachtenswert für die Durchführung weiterer Projekte angesehen werden können. Vor dem Hintergrund der geschilderten theoretischen Vorüberlegungen erfolgt anschließend die vergleichende Untersuchung eines musikpraktischen Projektes und eines in das

¹ Diese Entwicklung kann u. a. an der steigenden Anzahl an Asylanträgen in den letzten Jahren abgelesen werden (vgl. BAMF 2017).

Projekt eingebetteten Workshops. Der Autor hat diesen Interventionen als teilnehmender Beobachter beigewohnt sowie qualitative Interviews mit deren musikalischem Leiter, Eugen Zigutkin, geführt. Die hierbei gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen einen Vergleich der beiden Organisationsformen musikpraktischer Arbeit.

1.1 Vorstellung des Forschungsprojektes

Das im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Projekt „Heimatsounds“ fand vom 5.9. bis 12. 12. 2016 im Waschhaus in Potsdam statt. Es handelt sich um ein musikalisches Freizeitangebot, bei dem Geflüchtete und Alteingesessene die Möglichkeit hatten, gemeinsam zu musizieren. Als musikalischer Leiter fungierte hierbei Eugen Zigutkin, mit dem für diese Arbeit Interviews geführt wurden. Die Projektleitung hatte Christian Leonhardt inne.

Die Teilnahme stand hierbei allen Interessierten offen. Sowohl Singen als auch Instrumentalspiel waren Möglichkeiten der Beteiligung. Eine musikalische Ausbildung oder besondere Fähigkeiten waren nicht Voraussetzung für die Teilnahme. Die Proben fanden jeweils einmal wöchentlich statt.

Im Rahmen des Projektes wurde auch der hier untersuchte Workshop mit dem Titel „Heimatsounds unterwegs“ durchgeführt. Er fand in einer Unterkunft für Geflüchtete in Bad Belzig unter Beteiligung von neun Teilnehmenden des Projektes, sowie der beiden Leiter (Leonhardt und Zigutkin) statt. Die Ergebnisse des Projektes wurden im Rahmen eines „Basar der Kulturen“ am 13. 12. 2016 in der Waschhaus-Arena, einer Veranstaltungshalle in Potsdam, zusammen mit den Ergebnissen anderer Projekte vorgestellt, die im Rahmen des Programms „Kulturprojekte zur Integration und Partizipation von Geflüchteten im Land Brandenburg“ eine Förderung erhalten hatten (vgl. Website der PNN vom 10. 12. 2016). Eine zweite Auflage des Projektes mit ähnlichem Konzept war zu diesem Zeitpunkt bereits angedacht und wird momentan (Stand Juni 2017) durchgeführt.

1.2 Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Forschungsfragen, anhand derer das soeben beschriebene Projekt untersucht wurde, dargestellt. Wie aus diesen hervorgeht, liegt das hauptsächliche Augenmerk auf einem Vergleich der beiden verschiedenen Organisationsformen „längerfristiges Projekt“ und „eintägiger Workshop“.

- F1: Welches sind die wesentlichen Unterschiede zwischen einer längerfristigen und einer eintägigen Projektdauer?
 - F1.1: Welche Einschränkungen in Bezug auf die Zielsetzung und das Erreichen besagter Ziele sind durch die geringere Dauer entstanden?
 - F1.2: Inwiefern erscheint die Durchführung eines eintägigen Workshops geeignet, um vorliegende gruppenspezifische Ziele zu erreichen?

F2 und F3 werden für das Projekt und den Workshop jeweils getrennt beantwortet:

- F2: Wie wurde das Projekt/der Workshop inhaltlich und organisatorisch durchgeführt?
 - F2.1: Welches Konzept liegt ihm zugrunde?
 - F2.2: Wie wurde(n) die Sitzung(en) gestaltet? Welche Inhalte wurden umgesetzt?
 - F2.3: Wie gestaltete sich die Reaktion der Teilnehmenden?
- F3: Inwiefern ist das Projekt/der Workshop als gelungen zu betrachten?
 - F3.1: Welche Ziele hatte das Projekt/der Workshop?
 - F3.2: Welche Entwicklungen konnten im Verlauf der Durchführung festgestellt werden?
 - F3.3: Inwiefern sind die angestrebten Ziele erreicht worden?

1.3 Begriffsklärung: Musikpraktische Tätigkeiten/ Musikpraktische Arbeit

Der Begriff „musikpraktisch“ meint im Kontext dieser Arbeit Formen musikalischen Handelns, bei denen die beteiligten Personen selbst aktiv gestaltend tätig sind und Musik erzeugen. Sie singen, spielen Instrumente, klatschen oder erzeugen auf jegliche erdenkliche andere Art und Weise Töne und Klänge, die im jeweiligen Kontext als Musik angesehen werden. Der Begriff des Musikpraktischen dient vor allem der Abgrenzung zu rezeptiven musikalischen Tätigkeiten wie beispielsweise Konzertbesuchen oder dem Einsatz von Höraufgaben in Unterrichtsettings.

2. Bestandsaufnahme existierender Projekte

Es wurde bereits erwähnt, dass mit geflüchteten Menschen musikalische Projekte verschiedenster Art durchgeführt wurden und werden. Bislang liegen jedoch kaum Daten über diese Projekte in gesammelter Form vor. Um dennoch einen Einblick in das Feld zu gewährleisten, hat sich der Autor der Internetseite des Deutschen Musikinformationszentrums (www.miz.org) bedient. Der Deutsche Musikrat hat auf dieser Seite einen eigenen Unterbereich zum Thema „Musik macht Heimat – Engagement für Dialog“ eingerichtet, der auch ein Verzeichnis existierender Initiativen beinhaltet (vgl. ebd.).

Bei den aufgeführten Projekten handelt es sich jedoch aller Wahrscheinlichkeit nach weder um eine besonders umfassende Sammlung – die Anzahl der Projekte erscheint für einen Zeitraum von 2015 bis 2017 eher gering² – noch kann davon ausgegangen werden, dass diese Zusammenstellung repräsentativ ist.

Die Erfassung der Daten erfolgt über ein Meldeformular, mit dessen Hilfe alle Nutzer der Internetseite ein Projekt melden und mit einer Beschreibung sowie mit Daten zu Dauer, Ort etc. veröffentlichen können (vgl. Website des Deutschen Musikinformationszentrums).

² Das im weiteren Verlauf dieser Arbeit untersuchte Projekt wurde beispielsweise nicht erfasst (vgl. MIZ).

Die gemeldeten Projekte sind nach Themenbereichen geordnet, von denen für die vorliegende Arbeit vor allem der Themenbereich „Gemeinsames Singen und Musizieren, Begegnungsveranstaltungen“ relevant ist. 62 der insgesamt 77 Meldungen in diesem Bereich wurden im Rahmen dieser Arbeit kategorisiert und sollen im Folgenden thematisiert werden, da sie musikpraktischer Natur sind. Die 15 nicht berücksichtigten Datensätze waren für die durchgeführte Untersuchung unbrauchbar.³

2.1 Art der Projekte

Die 62 untersuchten Meldungen wurden zuerst nach der Art des Projektes eingeordnet. Hierbei wurde aus der jeweiligen Projektbeschreibung erfasst, welche Form des Umgangs mit Musik gewählt wurde. Unterschieden wurde zwischen den Formen „Chor“, „Band“, „Instrumentalspiel“, „Musik“ und „Tanz“, wobei für ein Projekt jeweils Mehrfachnennungen möglich waren. Wenn eine eindeutige Zuordnung der Tätigkeiten zu einer dieser vier Kategorien nicht möglich war, wird dies zusätzlich erwähnt. Weiterhin ist zu erwähnen, dass nicht-musikalische Tätigkeiten, die in Verbindung mit dem Musizieren ausgeführt werden, nicht berücksichtigt wurden.⁴

³ Die erhobenen Daten werden im Folgenden zusammenfassend und ohne mögliche Erklärungen dargestellt.

⁴ Als Beispiele sind hier Schauspiel oder der Bau von Instrumenten zu nennen.

Kategorie	Definition	Häufigkeit
Chor	Die Teilnehmenden oder ein Teil derselben singen ausschließlich. Dies beinhaltet auch Singkreise oder das einstimmige gemeinsame Singen. Es ist nicht gemeint, dass ein Chor in Form eine festen Vokalensembles bestehen muss.	28
Instrumentalspiel	Hierunter wurden alle Projekte genannt, in denen der Fokus auf dem Spiel von Instrumenten, im Gegensatz zum Gesang liegt, die jedoch nicht der Kategorie „Band“ zugeordnet werden können. Ein Beispiel hierfür sind Trommelgruppen.	22
Band	Diese Bezeichnung wird meist explizit in den Beschreibungen erwähnt. Eine Gruppe von Musikerinnen und Musikern, die gemeinsam mit (meist) elektronischen verstärkten und anderen typischen Instrumenten Musik populärer Stilrichtungen produzieren.	11
Tanz	Alle Arten des Tanzes fallen in diese Kategorie.	7
Musik	Meldungen, die keine genauere Beschreibung der musikpraktischen Tätigkeiten enthalten, werden in dieser Kategorie aufgelistet.	4
Nicht-kategorisierte Aktivitäten	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung und Aufführung eigener Songs • Erarbeitung und Aufführung eines Musicals • Teilnahme an einem Musical • Komposition 	

Tab. 1 Projektkategorien nach einfacher Häufigkeit

2.2 Angesprochene Altersgruppen

Den Beschreibungen der Projekte wurde auch entnommen, an welche Altersgruppe sich die jeweiligen Angebote richten. Das Ergebnis dieser Auswertung findet sich in der folgenden Tabelle:

Altersgruppe	Häufigkeit
Kinder	4
Jugendliche	2
Kinder und Jugendliche	10
Keine Angabe	33
Alle Altersgruppen	7
Beschreibungen mit jeweils einer Nennung: <ul style="list-style-type: none"> • Junge Erwachsene • Familien • Erwachsene • Ab 16 • 14-25 	

Tab. 2 Einfache Häufigkeitsverteilung der Projekte nach Altersgruppen

Es fällt auf, dass mehr als die Hälfte der gemeldeten Projekte keine explizite Altersangabe enthält.

2.3 Zielgruppen nach Herkunft und Dauer der Projekte

In den beiden folgenden Bereichen wurden jeweils zwei Kategorien aus dem Material gebildet. Zunächst wurde festgestellt, dass sich insgesamt 50 Initiativen an Einheimische und Geflüchtete richten und somit interkulturelle Begegnungssituationen über den Kontakt von Leitung und Teilnehmenden hinaus hervorrufen. Die restlichen zwölf Projekte richten sich ausschließlich an Geflüchtete.

Im Bereich der Dauer wurde zwischen „kontinuierlich“, d. h. Projekten, die über einen längeren Zeitraum⁵ bestehen und im Normalfall regelmäßig proben, und „begrenzt“ unterschieden. Von den untersuchten Projektmeldungen ausgehend konnte 25 Initiativen das Attribut „begrenzt“ zugeordnet werden, 29 wurden als „kontinuierlich“ eingestuft und bei acht Meldungen lagen keine Angaben über die zeitliche Gestaltung der Aktivitäten vor.

2.4 Weitere Erkenntnisse

Über die bereits erwähnten Erkenntnisse hinaus ist anzumerken, dass die gemeldeten Projekte in den allermeisten Fällen im urbanen Raum, zu meist in Großstädten, stattfinden. Die Unterbringung von Geflüchteten, so sie in staatlich bereitgestellten Unterkünften wohnen, findet jedoch auch im ländlichen Raum statt. Somit scheinen Geflüchtete, die auf dem Lande leben (müssen), zunächst von solchen Projekten nicht profitieren zu können.⁶

2.5 Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, dass eine Vielzahl unterschiedlicher musikpraktischer Projekte durchgeführt wird, die verschiedene Aktivitäten anbieten, unterschiedliche Altersgruppen ansprechen sowie in ihrer Konzeption vielfältige Ansätze zeigen. Eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Durchführung musikpraktischer Projekte erscheint somit lohnenswert, wenn nicht gar notwendig.

⁵ Als Richtwert galt, dass das Projekt auf eine Dauer von über einem Jahr ausgelegt ist.

⁶ Diese Aussage gilt nur unter der Annahme, dass Geflüchtete überhaupt von musikalischen Projekten profitieren, was, wie bereits erwähnt, noch nicht ausreichend erforscht ist.

3. Der erwartete Beitrag musikpraktischer Arbeit zur Integration

Im oben erwähnten Landesintegrationskonzept⁷ findet sich die Musik in folgendem Handlungsfeld: „Integration gelingt durch gesellschaftliche Teilhabe“. Hier heißt es: „Kunst und Kultur hatten und haben schon immer eine internationale Dimension. Die Sprache der Kunst wird überall auf der Welt verstanden und kennt keine Sprachbarrieren“ (MASF 2014, S. 83). Als Beispiele werden die drei großen Brandenburgischen Orchester genannt (vgl. ebd.).

Obwohl der Fokus auf das produktive Erzeugen von Musik gelegt zu werden scheint, wird im Anschluss und in Bezug auf Musik jedoch vor allem die passive Rezeption derselben thematisiert. Einzig im Rahmen einer Projektförderung räumt dieses Konzept die Möglichkeit zur Unterstützung einer musikalisch-praktischen Arbeit mit Geflüchteten ein, erwähnt jedoch – abgesehen von der Eingangspassage – das produktive Musizieren nicht mehr (vgl. ebd., S. 83 ff.). Von politischer Seite wird somit in Brandenburg nicht explizit auf eine mögliche positive Wirkung des Musizierens auf den Integrationsprozess hingewiesen. Dennoch scheint diese zumindest auch hier impliziert, da auf den vermeintlichen Charakter künstlerischer Aktivitäten bzw. Produkte als einer Art Weltsprache eingegangen wird (s. o.).

Forschung zum Einsatz von Musik im Kontext von Integration beschäftigt sich häufig mit möglichen sozialen Auswirkungen von Musikproduktion oder -rezeption. Zunächst ist in diesem Zusammenhang die Verwendung selbiger in (sozial-)pädagogischen Zusammenhängen herauszustellen. So wird Musik beispielsweise in der Sozialen Arbeit auf Grund ihrer erhofften positiven Auswirkungen eingesetzt, die Harthogh und Wickel im „Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit“ (2004) wie folgt zusammenfassen:

„Musizieren mit anderen Menschen wirkt sozialer Vereinzelung entgegen. Musizieren ermöglicht kulturelle Teilhabe. Musizieren bietet Möglichkeiten der Selbstdarstellung. [...] Musizieren bietet

⁷ Vgl. Kap. 2.2.

eine Kommunikationsalternative zur mehr auf Information ausgerichteten Sprache. Musizieren schult die Wahrnehmung und schafft dadurch wichtige Voraussetzung [sic!] für gelingende Kommunikation.“ (Hartogh/Wickel 2004, S. 50)

Im Kontext Sozialer Arbeit werden auch musikpsychologische Untersuchungen zur Erklärung der Auswirkungen von Musik herangezogen (vgl. Bruhn 2004; Schmidt 2013). Herbert Bruhn liefert für das „Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit“ (2004) einen Grundlagentext zu diesem Thema, der sich mit verschiedenen Forschungsansätzen beschäftigt (vgl. ebd. S. 57 ff.). Zum Ende seines Artikels stellt er unter anderem heraus:

„Musik wirkt motivierend, sich intensiver mit einer Situation, einem Problem oder einer Arbeit auseinanderzusetzen. Musik erhöht die Bereitschaft, Bewusstsein und Aufmerksamkeit auf Teilaspekte einer Lernumwelt zu richten. Meist verstärkt Musik die positiv akzeptierende Umgebung. Musizieren fördert das Selbstbewusstsein durch Erfolgserlebnisse in einem vorher meist wenig erkannten Handlungsbereich. Gemeinsames Musizieren ist Probehandeln in sozialen Situationen.“ (ebd., S. 69)

Eine weitere im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu erwähnende Publikation aus dem Bereich Sozialarbeitswissenschaft stammt von Nadine Maria Schmidt und trägt den Titel „Musik zur Förderung der sozialen Kompetenz in Integrationskursen“ (dies. 2013). Sie beschäftigt sich zwar in ihrer Arbeit mit dem rezeptiven Einsatz von Musik, dennoch erwähnt sie in ihrem Kapitel über die sozialen Wirkungen von Musik mögliche Auswirkungen der musikpraktischen Arbeit.

So könne die Improvisation „als sozialer Prozess verstanden werden, der die Integration in eine Gruppe zusätzlich verstärkt“ (Schmidt 2013, S. 53).⁸ Zudem „biete der individuelle Selbstaussdruck in der musikalischen Improvisation für die Migranten die Gelegenheit [,] Selbstwirksamkeit unabhängig sprachlicher Kompetenzen zu erfahren“ (ebd.). Auch dies könne die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund positiv beeinflussen (vgl. ebd., S. 53 f.).

⁸ Schmidt beruft sich hierbei auf musiktherapeutische Forschungen von Quast/Weyand.

Mithin werden in der Sozialarbeitswissenschaft einerseits verschiedene Auswirkungen gemeinsamen Musizierens beschrieben, die Musik als ein geeignetes Mittel erscheinen lassen, Prozesse der Integration von Geflüchteten zumindest zu unterstützen. Andererseits werden in diesem Bereich musikpädagogische Untersuchungen zu Rate gezogen, die beispielsweise die Auswirkungen von Musikunterricht auf die soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern untersuchen.

Zu einiger Bekanntheit ist in diesem Zusammenhang die Studie Hans Günther Bastians gelangt, die an Berliner Schulen die Auswirkungen einer erhöhten Stundenzahl für den Musikunterricht untersuchte (Bastian 2000). Bastian kommt zu dem Schluss, dass die genannte Erhöhung die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler fördern kann (vgl. ebd.). Ralph Schumacher (2009) kritisiert an dieser Studie jedoch mangelhaftes Forschungsdesign (vgl. Schumacher 2009, S. 65). Zum anderen seien auch die Ergebnisse, die selbiges Forschungsdesign liefere, nicht einmal signifikant und gäben somit keinen Anlass, auf die interpretierte Wirkung rückzuschließen (vgl. ebd.).

Ähnliches scheint für andere Untersuchungen im genannten Bereich zu gelten. Der Psychologe Glenn Schellenberg führte Studien durch, in denen er mit zwei verschiedenen Designs und großen Gruppen (vgl. Schellenberg 2009, S. 118; Schumacher 2009, S. 66) den Zusammenhang zwischen sozialer Kompetenz und Musikunterricht untersuchte.⁹ Er kommt zu dem Schluss: „Es gibt bisher keinen Nachweis für einen Zusammenhang zwischen Musikunterricht und besseren sozialen oder emotionalen Fertigkeiten“ (Schellenberg 2009, S. 119).

Die Musikpädagogik erbringt bis heute somit nicht den Nachweis, dass soziale Auswirkungen von Musikunterricht in signifikantem Maße vorliegen. Schumacher (2009) schlussfolgert mit einem etwas erweiterten Fokus gar:

„Aus diesem Grund können Bildungsmaßnahmen, die darauf abzielen, soziale Kompetenzen durch Musikunterricht bzw. gemeinsames Musizieren zu fördern, nicht durch empirische Forschungsergebnisse gerechtfertigt werden.“ (ebd., S. 67)

⁹ Musikunterricht ist hierbei nicht auf den Unterricht in der Schule beschränkt, sondern meint auch Klavierunterricht in der Freizeit (vgl. Schellenberg 2009, S. 118 f.).

Mithin scheint ein starker Unterschied zwischen den im Bereich Sozialer Arbeit postulierten und im Bereich der Musikpädagogik untersuchten sozialen Wirkungen von Musik zu bestehen. Dieser existiert jedoch vor allem oberflächlich. Insbesondere relevant ist hier die Formulierung „Musizieren“ bei den genannten Texten aus der Sozialen Arbeit. Während die an Gütekriterien gebundenen empirischen Untersuchungen versuchen müssen auszuschließen, dass soziale Effekte zwar *beim*, nicht aber *durch* das Musizieren eintreten, ist diese Unterscheidung im Kontext praktischer Sozialer Arbeit nicht von Interesse. Die Unterscheidung besteht somit zwischen einem Lernprozess, der die Musik zum Ziel hat und soziale Wirkungen zunächst als Nebeneffekte ansieht, auf der Seite der Musikpädagogik und einem Lernprozess (im weiteren Sinne), der soziale Wirkungen beabsichtigt und sich der Musik lediglich als einem Mittel zum Erreichen selbiger bedient, auf der Seite der Sozialen Arbeit.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass zwar Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen Musik und ihren sozialen Wirkungen existieren, diese jedoch keine wissenschaftliche Grundlage für eine weiterführende Arbeit bieten, sondern lediglich Anhaltspunkte liefern können.

4. Potentiell nutzbare Überlegungen aus dem Bereich der Interkulturellen Musikpädagogik

Obschon, wie soeben beschrieben, nicht nachgewiesen werden kann, dass Musik soziale Kompetenzen fördern kann, ist der Einsatz von Musik in interkulturellen Kontexten schon seit einiger Zeit zumindest auf theoretischer Ebene verschiedentlich thematisiert worden. Im Folgenden erfolgt eine Zusammenfassung der Erkenntnisse, die durch Untersuchung verschiedener Herangehensweisen in der Interkulturellen Musikpädagogik gewonnen wurden und für die Gestaltung musikpraktischer Projekte mit Geflüchteten potentiell relevant sein könnten:

- Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit mit Menschen verschiedener kultureller Hintergründe ist die grundlegende Annahme und Handlungsrichtlinie, dass zwischen den Kulturen zwar Differenzen bestehen, diese jedoch kein Wertigkeitsgefälle konstituieren (vgl. Barth 2000, S. 41).

- Die Leitenden der besprochenen Projekte können genauso wenig wie Lehrkräfte an Schulen Wissen über alle Kulturen, denen sie begegnen, erwerben (vgl. Barth 2000, S. 31).
- Es liegt weder im Interesse der Betroffenen noch ist es moralisch oder anderweitig zu rechtfertigen, Menschen vorzuschreiben, welcher Teil ihrer musikalischen Kultur erhaltenswert ist und deshalb von ihnen praktiziert werden müsse (vgl. Barth 2000, S. 37).
- Zwischen musikalischen Kulturen existieren vermutlich Schnittstellen, die für eine Arbeit im Rahmen kultureller Diversität sinnvoll genutzt werden könnten (vgl. Knigge 2013, S. 48).

5. Vergleichende Untersuchung eines musikpraktischen Projektes und Workshops mit Geflüchteten

Im Folgenden erfolgt eine qualitative Inhaltsanalyse der Daten, die zur Untersuchung des Projektes „Heimatsounds“ (vgl. Kap. 1.1) erhoben wurden. Das Vorgehen orientiert dabei an der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring (2015).

Hierbei wird eine Kontrastierung des Gesamtprojektes mit einem in selbiges eingebetteten eintägigen Workshop vorgenommen. Zu Projekt und Workshop wurden insgesamt drei Interviews mit dem musikalischen Leiter durchgeführt. Zudem liegen jeweils Aufzeichnungen aus der teilnehmenden Beobachtung vor. Zusätzlich wird das offizielle Projektkonzept, welches für die Bewilligung der benötigten Fördermittel eingereicht wurde, in die Untersuchung einbezogen.

Das Ziel der vorzunehmenden Inhaltsanalyse ist eine zusammenfassende Beschreibung des erhobenen Materials, sowie dessen Strukturierung nach verschiedenen, vorher festgelegten Gesichtspunkten. Diese Strukturierung soll wiederum die Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Die Kategorien, die für diese Analyse benötigt werden, wurden durch theoretische Vorüberlegungen gebildet. Nach Mayring handelt es sich somit um eine Form der „[i]nhaltliche[n] Strukturierung“, welche wiederum eine Spezialform der Strukturierung mit deduktiver Kategorienanwendung ist (vgl. ders. 2015, S. 97 ff. und 103).

Auf die Beschreibung der Daten an Hand der Kategorien wird im Folgenden verzichtet und sofort auf die hierdurch gewonnenen Antworten auf die Forschungsfragen eingegangen.

6. Beantwortung der Forschungsfragen

Der Prozess der Fragenbeantwortung beginnt mit der jeweils separaten Beantwortung der Fragen F2 und F3 und ihren jeweiligen Teilfragen zum Projekt und zum Workshop, um anschließend die Forschungsfrage F1, welche als übergeordneten Operator einen Vergleich anstrebt, beantworten zu können.

6.1 Beantwortung der Forschungsfragen zum Projekt

6.1.1 *Ergebnisse zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung und zur Konzeption des Projektes (Forschungsfrage F 2)*

Forschungsfrage 2 (Wie wurde das Projekt/der Workshop inhaltlich und organisatorisch durchgeführt?) gliederte sich in drei Teilfragen, die im Folgenden in der angegebenen Reihenfolge beantwortet werden:

- F2.1: Welches Konzept liegt dem Projekt zugrunde?
- F2.2: Wie wurde(n) die Sitzung(en) gestaltet? Welche Inhalte wurden umgesetzt?
- F2.3: Wie gestaltete sich die Reaktion der Teilnehmenden?

Der Fokus des Projektes wurde auf musikpraktische Arbeit gelegt. Der Musik kam hierbei in den im Regelfall einmal wöchentlich durchgeführten Sitzungen vor allem die Rolle eines Mediums zum Erreichen sozialer Ziele zu, während der künstlerische Anspruch in den Hintergrund rückte. Zur Umsetzung dieser Ziele wurde versucht, in besonderem Maße Rhythmus zentrierte Aktivitäten durchzuführen, sowie die Stimme als Instrument einzusetzen, da hierdurch eine Nutzung der Gemeinsamkeiten der Teilnehmenden erfolgen konnte statt einer Betonung der Differenzen.

Zudem orientierte sich die gesamte Projektdurchführung stark an den Teilnehmenden. Sie wurden zum einen in Planungs- und Gestaltungs-

fragen, wie zum Beispiel in die Literatúrauswahl, mit einbezogen. Zum anderen wurden die an sie gestellten Anforderungen sowohl an die einzelnen Teilnehmenden, als auch an die Gesamtheit der Gruppe in den verschiedensten Aspekten angepasst. Hieraus ergab sich auch die Ensembleform, die einen starken Solisten im Zentrum hatte, der von Band und Chor begleitet wurde. Der Grundgedanke dahinter war: „[J]eder soll das machen, was ihm Freude macht“.

Als drittes wichtiges Merkmal der Konzeption ist die Idee des Projektes als Schutzraum zu nennen. Alle Teilnehmenden sollten die Möglichkeit bekommen, in ein vertrauliches Verhältnis zueinander zu kommen und sich füreinander zu öffnen, ohne in dieser Öffnung negativ beeinflusst zu werden. Ein großer Teil der Sitzungen wurde mit Aktivitäten gestaltet, die einen eher rhythmischen Fokus sowie spielerischen Charakter haben und in anderen Kontexten vor allem als Warm-up genutzt werden. Dies reichte von Bewegungsübungen über Circle Songs¹⁰ bis zu Improvisationskreisen.¹¹ In den Sitzungen bildeten diese Aktivitäten jeweils den ersten Teil des musikalischen Handelns und leiteten somit die jeweilige gemeinsame Probe ein.

Im zweiten Teil der Sitzungen wurde regelmäßig an einer Auswahl verschiedener Lieder gearbeitet. Alle Titel wurden in einem Maße erarbeitet, dass sie zum Ende des Projektes in einem öffentlichen Auftritt vorgetragen werden konnten. Zwischen den beiden Sitzungsteilen fand zu meist eine Pause statt. Diese wurde teilweise recht lang, was jedoch das Knüpfen sozialer Kontakte begünstigte.

Bezüglich der Reaktion der Teilnehmenden ist zunächst die als durchgängig positiv empfundene Arbeitsatmosphäre zu nennen. Die Teilnehmenden bemühten sich um ein gutes musikalisches Ergebnis, bereiteten

10 Circle Song: Ein im Regelfall spontan entstehender, oft mehrstimmiger Gesang. Die leitende Person gibt ein Motiv von ein bis zwei Takten Länge vor, das von der Gruppe ständig wiederholt (im „Loop“ gesungen) wird. Nach und nach werden durch Teilung der Gruppe Einwü rfe oder andere Stimmen hinzugefügt. Die Musizierenden stehen oder sitzen hierbei zumeist im Kreis und musizieren, durch die ständige Wiederholung, ebenso im Kreis (vgl. Stoloff 2015). Über das entstandene musikalische Grundgerüst kann improvisiert beziehungsweise soliert werden. Circle Songs können auch unter Beteiligung von Instrumentalisten musiziert werden.

11 Improvisationskreis: Im vorliegenden Projekt wurde diese Aktivität nach dem Call-Response-Prinzip durchgeführt: Ein Metrum wird durch gemeinsame Bewegung vorgegeben. Einer oder eine der Teilnehmenden improvisiert eine eintaktige Phrase (Call), die von der Gruppe wiederholt wird (Response). Reihum übernehmen nun die anderen Mitglieder der Gruppe jeweils für einen Takt die Aufgabe des Vorsingens.

teilweise auch zu Hause Materialien vor und ließen sich von fehlerhafter Performance ihrer selbst oder anderer Teilnehmer nicht negativ beeinflussen.

Die Gruppe brauchte eine gewisse Zeit, um einen Kern zu bilden, der sich regelmäßig einmal in der Woche traf. Menschen, die kein Interesse an einer Teilnahme hatten, kamen bereits nach ihrem ersten Besuch in der Projektsitzung nicht wieder. Diese Möglichkeit trug mit Sicherheit auch dazu bei, dass die Anwesenden in den Sitzungen sich jeweils bemühten, produktiv teilzunehmen. Die unregelmäßige Sitzungsteilnahme einiger Projektangehöriger ist in diesem Kontext nicht als mangelndes Interesse zu interpretieren. Vielmehr war sie den besonderen Lebensumständen und damit einhergehenden Verpflichtungen der betreffenden Personen geschuldet.

Musikalisch wuchs die Gruppe als Ensemble zusammen, was sich sowohl in der Einstudierung der oben genannten Musikstücke als auch darin zeigt, dass die Teilnehmenden sich beispielsweise in den Improvisationen zunehmend mehr zutrauten. Sie gingen mit eigenen Fehlern oder denen der anderen Teilnehmenden positiv um.

6.1.2 Ergebnisse zum Erfolg des Projektes: Inwiefern ist das Projekt als gelungen zu betrachten? (Forschungsfrage F3)

Die drei zu diesem Bereich formulierten Teilfragen werden im Folgenden jeweils für ein identifiziertes Teilziel direkt nacheinander beantwortet. Dies erlaubt die zusammenhängende Darstellung der Ziele und dem jeweiligen Grad der Erfüllung an Hand der Geschehnisse im Projekt. Die zu beantwortenden Teilfragen lauten jeweils:

- F3.1: Welche Ziele hatte das Projekt?
- F3.2: Welche Entwicklungen konnten im Verlauf der Durchführung festgestellt werden?
- F3.3: Inwiefern sind die angestrebten Ziele erreicht worden?

Das Ziel der Entstehung positiver persönlicher Beziehungen unter den Teilnehmenden (F3.1) schien im Rahmen des Projektes die höchste Priorität zu haben. Der beschriebene positive Umgang miteinander deutet in die Richtung der Erfüllung dieses Ziels. Ebenso die Öffnung der Teilneh-

menden füreinander, die sich beispielsweise in einer Einladung zu einem der Geflüchteten nach Hause, die sich an die gesamte Gruppe richtete, ausdrückte.

Die Entstehung dieser Art herzlicher Beziehungen zueinander brauchte eine gewisse, kurze Anlaufphase. Im Resultat führt sie dazu, dass Eugen Zigutkin im Interview äußerte: „[...] [W]ir sind auf JEDEN Fall befreundet“ (I3, Z. 268). Zudem scheinen sich die Teilnehmenden auch nach dem Projekt noch zur Gruppe zugehörig zu fühlen und haben nach Beendigung desselben bereits einen gemeinsamen öffentlichen Auftritt absolviert. Dieses Ziel der Entstehung positiver persönlicher Beziehungen im Rahmen des Projektes ist als erfüllt anzusehen.

Die Erreichung des Zieles eines Kulturellen Austauschs durch das gemeinsame Musizieren kann für den ersten Teil der Formulierung selbstverständlich als erfüllt angesehen werden: Es wurde gemeinsam musiziert. Die dabei zu Tage tretenden, durch verschiedene kulturelle Hintergründe geprägten Differenzen zwischen den Teilnehmenden scheinen zumindest die musikalische Arbeit sowie die Entstehung freundschaftlicher Beziehungen nicht behindert zu haben.

Darüber hinaus haben die Teilnehmenden Musikstücke kennengelernt, die zumindest mit zwei der im Projekt vertretenen kulturellen Hintergründe eine Verbindung haben. Diese waren deutsch- bzw. arabischsprachig. Musikstücke aus Eritrea oder Tschetschenien wurden jedoch nicht erarbeitet. Diese Kulturen fanden auch sonst keinen nachweisbaren Eingang in die Gestaltung des Projektes.

Eine Schwierigkeit, die sich bei der Frage nach dem Erreichen dieses Ziels ergibt, ist die mangelnde Definition, was der angestrebte kulturelle Austausch beinhalten sollte. Deshalb bleibt unklar, ob dieses Ziel erreicht werden konnte.

Das Ziel einer öffentlichen Präsentation im Projekt erarbeiteten Ergebnisse kann als vollständig erfüllt angesehen werden.

Es scheint ersichtlich, dass das Projekt für diejenigen Geflüchteten, die regelmäßig teilnahmen, wie auch für die Alteingesessenen, ein attraktives Freizeitangebot darstellte. Dies lässt sich einerseits an der Bemühung um eine produktive Probenteilnahme, andererseits am häufigen Ausdehnen der Zeit, die bei den Proben beziehungsweise mit den anderen Teilnehmenden verbracht wurde, ablesen. Andererseits scheint das Angebot, welches das Projekt darstellte, nicht für alle potentiellen Teilnehmenden attraktiv gewesen zu sein. Eugen Zigutkin äußerte sich außerdem dahin-

gehend, dass er in einem möglichen Folgeprojekt gern eine größere Reichweite erzielen wolle (vgl. I3, Z. 387 ff.). Das Ziel wurde somit nur teilweise erfüllt.

An der Erreichung des Ziels, Fähigkeiten im Instrumentalspiel zu erwerben, wurde im Projekt nicht gearbeitet.

Das Ziel, eine Ausdrucksmöglichkeit für Geflüchtete zu bieten, wenig bis gar nicht erfüllt. Es wurde jedoch vom Leiter als zu idealistisch eingeschätzt.

Durch die vorangegangenen Betrachtungen wird deutlich, dass das Projekt insgesamt als gelungen zu betrachten ist. Die wichtigsten Ziele wurden erfüllt, während bei einigen Teilzielen Abstriche gemacht werden mussten. Der musikalische Leiter selbst schätzt das Projekt als Erfolg ein und es ist geplant, ein weiteres, ähnliches Projekt durchzuführen.

6.2 Beantwortung der Forschungsfragen zum Workshop

6.2.1 *Ergebnisse zur inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung und zur Konzeption des Workshops (Forschungsfrage F 2)*

Forschungsfrage F2 bezog sich auf die inhaltliche Gestaltung und organisatorische Durchführung des Workshops (F2.1: Welches Konzept liegt dem Workshop zugrunde? F2.2: Wie wurde die Veranstaltung gestaltet? Welche Inhalte wurden umgesetzt?) sowie auf die Reaktion der Ortsansässigen (F2.3: Wie gestaltete sich die Reaktion der Ortsansässigen?).

Die Ergebnisse werden in der o. g. Reihenfolge der Forschungsfragen F2.1 bis F2.3 dargestellt.

Das Konzept des Workshops ähnelt dem des regelmäßig stattfindenden Projektes sehr. Hier stand das Erlebnis in der Gruppe wiederum im Vordergrund, während die Musik als Mittel zum Erreichen sozialer Ziele angesehen wurde. Im Unterschied zum Projekt fand allerdings nur eine einzelne Veranstaltung statt.

Als besonderes Merkmal ist herauszustellen, dass im Workshop auch die Wertevermittlung über Lieder eine Rolle spielte, was im Projekt nicht der Fall war.

Wie in den beschriebenen Projektsitzungen wurde eine Zweiteilung der Veranstaltung in einen Block mit spielerischen Warm-up-Aktivitäten

und eine Phase der Liederarbeitung vorgenommen, die durch eine Pause und somit eine Gelegenheit, sich außermusikalisch näher zu kommen, voneinander getrennt waren.

Es wurden die zwei arabischsprachigen Popsongs, die auch in den regelmäßigen Proben einstudiert wurden, erarbeitet. Zudem wurden das bekannte Volkslied „Die Gedanken sind frei“ und, jahreszeitlich passend, eine arabische Übersetzung des Titels „Jingle Bells“ gesungen.

Die Anwesenden aus der Unterkunft vor Ort zeigten verschiedene Reaktionen auf die durchgeführten Aktivitäten. Besonders die spielerischen, improvisatorischen sowie bewegungszentrierten Übungen schienen von einigen nicht positiv aufgenommen zu werden. Dies äußerte sich in Form potentiell unproduktiver Beiträge oder dem Verlassen der Veranstaltung.

Die den Ortsansässigen vertrauteren Formen des Musizierens wurden hingegen positiv aufgenommen und auch die Botschaft des Titels „Die Gedanken sind frei“ wurde offenbar positiv bewertet.

6.2.2 Ergebnisse zum Erfolg des Workshops: Inwiefern ist der Workshop als gelungen zu betrachten? (Forschungsfrage F3)

Für die Beantwortung dieser Frage wird derselbe Ansatz aus Benennung, Darstellung und Einschätzung der einzelnen Ziele gewählt, der bereits in Bezug auf das Projekt verwendet wurde (F3: Inwiefern ist der Workshop als gelungen zu betrachten?).

Das außermusikalische Ziel, einen positiven sozialen Kontakt zwischen Ortsansässigen und Teilnehmenden Projektes herzustellen, hatte, wie auch beim Projekt, die wichtigste Position inne. Die Teilnehmenden kamen sich untereinander allerdings nur wenig näher. Es herrschte zwar ein freundlicher Umgang, aber ein wirkliches Kennenlernen fand nicht statt. Es mag also ein positiver Eindruck über die Angehörigen der jeweils anderen Gruppe entstanden sein. Dieses Ziel kann dennoch nur als teilweise erfüllt betrachtet werden.

Das Ziel der Wertevermittlung wurde besonders durch die Erarbeitung und Erklärung des Liedes „Die Gedanken sind frei“ in Angriff genommen. Die zustimmenden Reaktionen der Ortsansässigen lassen darauf schließen, dass die grundlegende Botschaft des Liedes verstanden

wurde. Ob hier allerdings von einer nachhaltigen Vermittlung der im Lied verarbeiteten Werte gesprochen werden kann, ist fraglich. Das Ziel der Wertevermittlung kann demnach als nicht erfüllt angesehen werden.

Das Ziel, ein attraktives Freizeitangebot zu gestalten, kann hingegen als teilweise erfüllt betrachtet werden. Wie bereits erwähnt, waren die Reaktionen der Anwesenden sehr unterschiedlich und reichten von begeisterter Teilnahme bis zum Verlassen der Veranstaltung. Die Ursachen hierfür scheinen auch in der Literatúrauswahl zu liegen, mit welcher vor allem arabischsprachige Teilnehmende angesprochen wurden. Die anwesenden Eritreer wurden durch diese Auswahl vermutlich weniger angesprochen als die Syrer. Dieses Ziel wurde demnach nicht für alle anwesenden ethnischen Gruppen gleichermaßen erfüllt.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, kommt Eugen Zigutkin im Nachhinein zu dem Schluss, dass ein einmaliger Workshop weniger geeignet sei, Veränderungen zu bewirken als ein regelmäßig durchgeführtes Projekt. Die Ziele des Workshops zielten jedoch auf das Erreichen solcher Veränderungen ab. Da sie alle nur teilweise erfüllt wurden, kann auch der Workshop insgesamt als nur teilweise gelungen betrachtet werden.

6.3 Beantwortung der Forschungsfrage zu den Unterschieden zwischen längerfristigen und eintägigen Projekten (Forschungsfrage F1)

Forschungsfrage 1 (F1: Welches sind die wesentlichen Unterschiede zwischen der längerfristigen und der eintägigen Projektdauer?) gliederte sich in zwei Teilfragen:

- F1.1: Welche Einschränkungen in Bezug auf die Zielsetzung und das Erreichen besagter Ziele sind durch die geringere Dauer entstanden?
- F1.2: Inwiefern erscheint die Durchführung eines eintägigen Workshops geeignet, um vorliegende gruppensdynamische Ziele zu erreichen?

Zunächst kann in Anbetracht der weiter oben dargelegten Erkenntnisse festgestellt werden, dass für den Workshop eine geringere Anzahl an Zielen verfolgt wurde. Andererseits wurden auch diese Ziele jeweils nur teilweise erreicht. Die Rahmenbedingungen (weniger Möglichkei-

ten, Instrumente zu Verfügung zu stellen; Nutzung eines nicht eingeplanten Raumes etc.) scheinen jedoch hierfür nicht entscheidend gewesen zu sein.

Der wichtigste Faktor, der zum weniger guten Gelingen des Workshops im Vergleich zum Projekt führte, scheint die Zeit zu sein, die auf das gemeinsame Handeln verwendet werden konnte. Es wurde bereits dargelegt, dass die Entstehung von persönlichen Beziehungen auch im Projekt eine gewisse Zeit brauchte. Ein dreistündiger Workshop kann diese Zeit jedoch nicht zur Verfügung stellen.

Vor dem hier beschriebenen Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass für einen ähnlichen eintägigen Workshop nur sehr niedrig gesteckte gruppensdynamische Ziele verfolgt werden sollten, um einen Erfolg gewährleisten zu können. Inwiefern jedoch dann noch von tatsächlichen gruppensdynamischen Zielen die Rede sein kann, ist fraglich. Im konkreten Fall verharrten die Menschen außerhalb des Musizierens zum großen Teil in ihrer jeweiligen Gruppe und konnten sich nicht wirklich näher kommen. Ein, wenn auch nur temporäres, Heraustreten aus dieser Gruppenzugehörigkeit und eine Hinwendung zu den bis dahin unbekanntem Menschen nimmt offenbar eine gewisse gemeinsam verbrachte Zeit in Anspruch, die im vorliegenden Fall nicht zur Verfügung stand.

Das hier verwandte Workshopkonzept scheint mithin weniger geeignet, gruppensdynamische Ziele zu erreichen, als dies im Rahmen eines regelmäßig durchgeführten Treffens der Fall ist.

7. Diskussion der Ergebnisse und Methoden

7.1 Diskussion der Forschungsergebnisse

Im Verlauf der Inhaltsanalyse sind einige Charakteristika der Projektdurchführung zu Tage getreten, die bei der Beantwortung der Forschungsfragen nicht beachtet werden konnten, aber für den Erfolg des Projektes womöglich entscheiden waren. Diese werden im Folgenden dargestellt.

Zunächst sei hier auf die Bewertung bzw. Nicht-Bewertung der unterschiedlichen Kulturen durch Eugen Zigutkin verwiesen. Im Gespräch wurde immer wieder deutlich, dass er die eigene kulturelle Prägung zu reflektieren versuchte und die zutage tretenden Differenzen zwischen

Alteingesessene und Geflüchteten nicht als Hindernis aufnahm, sondern nach positiven Umgangsformen suchte.¹²

Auch der bereits erwähnte Ansatz, dass Menschen mit Migrationshintergrund nicht vorzuschreiben ist, welcher Teil „ihrer“ musikalischen Kultur erhaltenswert ist, findet sich im Gespräch wieder. Zur Auswahl der arabischen Popsongs als Literatur für das Projekt wurde von Eugen Ziguktin angegeben, dass die teilnehmenden Geflüchteten „junge Menschen [sind] die mit der Jahrtausend alten arabischen Singtradition in DEM Sinne ja vielleicht auch gar nichts anfangen können“ (I2, Z. 285 f.).

Die Auswahl der arabischen Popsongs als Projektliteratur weist zudem auf eine Umsetzung des Schnittstellenansatzes hin. Als Schnittstelle dient in diesem Falle die Tatsache, dass diese Songs mit europäischem Instrumentarium zu musizieren sind und darüber hinaus typische Merkmale westlicher Popmusik (Dreiklangsharmonien, $\frac{4}{4}$ -Takt, Gliederung in Strophe und Refrain), aber genauso arabische Merkmale aufweisen (z. B. Sprache, Verzierungen).

Eine weitere Auffälligkeit bei der Analyse der Daten war die bereits beschriebene Betonung der individuellen Anpassung der verschiedensten Parameter des Projektes und in dessen Rahmen ausgeführter Aktivitäten an die Teilnehmenden. Diese auch spontan auftretende Anpassung kann, besonders wenn es sich um die spontane Anpassung der Schwierigkeit einer Übung handelt, mit der Flow-Theorie nach Csikszentmihalyi (vgl. ders. 2014a und 2014b) in Verbindung gebracht werden. Eine der Bedingungen für das Erleben des Flow-Zustandes ist das Gleichgewicht zwischen den wahrgenommenen Anforderungen, die eine Aufgabe stellt und den wahrgenommen eigenen Möglichkeiten, diese Anforderungen zu erfüllen (vgl. Csikszentmihalyi 2014a, S. 232).

Es wurde bereits beschrieben, dass Eugen Ziguktin nicht nur um eine permanente und gleichzeitig spontane Anpassung des Schwierigkeitsgrades der Aktivitäten bemüht war. Daneben wurden einige Inhalte auch wiederholt oder erweitert, häufig kamen neue Übungen hinzu. Die beschriebene Bedingung für das Flow-Erlebnis könnte also für einige Teilnehmende erfüllt worden sein, mit den von Csikszentmihalyi und anderen beschriebenen positiven Auswirkungen (vgl. bspw. ders. 2014a und 2014b sowie Schmidt 2013, S. 52 f.).

¹² Vgl. hierzu insbesondere I3 Z. 19 ff.

7.2 Diskussion der Methoden

Die hier angewandte Kombination aus teilnehmender Beobachtung und Experteninterview erscheint geeignet, das untersuchte Projekt zu beschreiben. Es konnten fundierte Aussagen über dessen Erfolg gemacht werden, sowie vielfältige Informationen zur genauen Beschreibung der Durchführung gesammelt werden.

Über die hier gesammelten Daten hinaus wäre allerdings eine Befragung der Teilnehmenden, insbesondere derjenigen mit Migrationshintergrund, interessant. Im aktuellen Fall war dies leider nicht möglich da, wie bereits erwähnt, eine Verständigung mit den Geflüchteten auf sprachlicher Ebene durch mangelnde Sprachkenntnisse (beider Seiten) nur begrenzt möglich war.

8. Fazit

Die vorliegende Arbeit konnte verschiedene Dimensionen der musikpraktischen Arbeit mit Geflüchteten aufzeigen. Es wurde der Versuch unternommen, Tendenzen in diesem Bereich darzustellen, sowie einen Überblick über theoretische Grundlagen zum Einsatz von Musik zur Erreichung sozialer Wirkungen zu schaffen.

Die anschließende exemplarische Untersuchung eines solchen Projektes konnte zeigen, dass der sinnvolle Einsatz musikpraktischer Arbeit in der beschriebenen Form ein Erreichen sozialer Ziele ermöglicht und somit möglicherweise einen Beitrag zur Integration, sowohl der Geflüchteten, als auch der sogenannten Mehrheitsgesellschaft, leisten kann. Es wurde zudem festgestellt, dass bei diesem Vorhaben die Form sowie die Dauer der Interventionen eine erhebliche Rolle spielen können.

Im Zuge der Untersuchung zum Forschungsstand konnte ein Forschungsbedarf im Grundlagenbereich festgestellt werden. Es besteht offenbar keine Einigkeit darüber, ob über das Musizieren, über Musikunterricht in der Schule oder über musikalische Freizeitaktivitäten tatsächlich soziale Veränderungen herbeigeführt werden.

Für einen besseren Einblick in das hier speziell untersuchte Feld der musikpraktischen Arbeit mit Geflüchteten wären Forschungsvorhaben wünschenswert, die die Befragung der Teilnehmenden mit einbeziehen sowie über einen längeren Zeitraum angelegt werden.

Weiterhin wären Studien interessant, die die Konzeptionen unterschiedlicher Projekte, ähnlich der hier vorgenommenen Bestandsaufnahme,¹³ mit deren Erfolg oder Misserfolg vergleichend betrachten. Als Resultat einer solchen Kombination qualitativer und quantitativer Untersuchungsinstrumente wäre dann die Ableitung von Handlungsrichtlinien für die Durchführung weiterer Projekte wünschenswert.

13 Vgl. Kap. 3.

Literatur

Barth, Dorothee: Zum Kulturbegriff in der Interkulturellen Musikpädagogik. In: Knolle, Niels (Hg.): *Kultureller Wandel und Musikpädagogik*. Essen. 2000, S. 27–50. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-120354> (Letzter Zugriff am 11. 03. 2017).

Bastian, Hans Günter: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz 2000.

Bruhn, Herbert: *Musikpsychologische Grundlagen*. In: Harthogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und München. 2004, S. 57–70.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Lernen Sie Deutsch! Integrationskurs für Zuwanderinnen und Zuwanderer*. Nürnberg 2016. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/Lernen-Sie-Deutsch/lernen-sie-deutsch.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff am 10. 1. 2017).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: *Schlüsselzahlen Asyl 2016*. Nürnberg 2017. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Flyer/flyer-schluesselzahlen-asyl-2016.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff am 07. 03. 2017).

Bundeszentrale für Politische Bildung: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 22-23/2007), Integration*. <http://www.bpb.de/apuz/30444/integration> (Letzter Zugriff am 23. 02. 2017).

Clausen, Bernd: *Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. In: Knigge, Jens/Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen*. Stuttgart. 2011, S. 8–40. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf (Letzter Zugriff am 15. 02. 2017).

Csikszentmihalyi, Mihaly: *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht 2014a. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8> (letzter Zugriff am 19.02.2017).

Csikszentmihalyi, Mihaly: *Applications of Flow in Human Development and Education*. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. Dordrecht 2014b. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9> (Letzter Zugriff am 20.02.2017).

Deutsches Musikinformationszentrum: *Fokus Musik macht Heimat*. http://miz.org/fokus_musik_macht_heimat.html (letzter Zugriff am 27.03.2017).

Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse*. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Aufl. Marburg 2015. www.audiotranskription.de/praxisbuch (Letzter Zugriff am 24.01.2017).

Duden: *Integration*, die. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> (Letzter Zugriff am 06.04.2017).

Egermann, Hauke/Fernando, Nathalie/Chuen, Lorraine/McAdams, Stephen: *Music induces emotion-related psychophysiological responses: comparing Canadian listeners to Congolese Pygmies*. In: *Frontiers in Psychology*, 7. Jan. 2015. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01341> (letzter Zugriff am 12.10.2016).

Harthogh, Theo/Wickel, Hans H.: *Musik und Musikalität. Zu der Begrifflichkeit und den (sozial-)pädagogischen und therapeutischen Implikationen*. In: Harthogh, Theo/Wickel, Hans H. (Hg.): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und München 2004, S. 45–56.

Heckmann, Friedrich: *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden 2015. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06980-3> (Letzter Zugriff am 14.11.2016).

Jank, Birgit: *Einführung*. In: Rodríguez-Quiles y García, José A./Jank, Birgit (Hg.): *Perspektiven einer Interkulturellen Musikpädagogik*. Potsdam 2009, S. 7–20.

Knigge, Jens: Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In: Knigge, Jens/Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. Stuttgart 2011, S. 41–71. http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf (Letzter Zugriff am 13. 01. 2017).

Köhler, Horst: Musik: Weltsprache, die verbindet. Grußwort von Bundespräsident Horst Köhler anlässlich der Matinee im Rahmen des „musikfest berlin 09“ am 6. September 2009 in Berlin. In: Der Bundespräsident. http://www.bundespraesident.de/SharedDocs/Reden/DE/Horst-Koehler/Reden/2009/09/20090906_Rede_Anlage.pdf?__blob=publicationFile (Letzter Zugriff am 07. 03. 2017).

Lüders, Christian: Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 384–401.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim. 1996.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel 2015.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Brandenburg: Zuwanderung und Integration als Chance für Brandenburg. Landesintegrationskonzept 2014. 2014. http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/MASF_1Landesintegrationskonzept2014.pdf (Letzter Zugriff am 13. 10. 2016).

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Musik. 2008. https://bildungs-server.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplae/ne/sekundarstufe_I/2008/Musik-RLP_Sek.I_2008_Brandenburg.pdf (Letzter Zugriff am 13. 02. 2017).

Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg: Projekt-Förderliste für das Programm „Kulturprojekte zur Integration und Partizipation von Geflüchteten im Land Brandenburg“ 2016. http://www.mwfk.brandenburg.de/media_fast/4055/Projektliste.pdf (Letzter Zugriff am 12. 03. 2017).

Potsdamer Neueste Nachrichten: So klingt die Heimat. Basar der Kulturen mit Konzert im Waschhaus Potsdam. In: Website der Potsdamer Neueste Nachrichten. 10. 12. 2016. <http://www.pnn.de/potsdam-kultur/1138911/> (Letzter Zugriff am 12. 03. 2017).

Schellenberg, Glenn: Musikunterricht, geistige Fähigkeiten und Sozialkompetenzen: Schlussfolgerungen und Unklarheiten. In: Schumacher, Ralph: Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn/Berlin 2009, S. 114–124. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_32.pdf (Letzter Zugriff am 21. 02. 2017).

Schumacher, Ralph: Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenzen durch Musikunterricht fördern? Bonn/Berlin 2009. https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_32.pdf (Letzter Zugriff am 21. 02. 2017).

Schmidt, Nadine M.: Musik zur Förderung der sozialen Kompetenz in Integrationskursen. Hamburg 2013.

Stoloff, Bob: Get Involved In A Circle Song. In: Voice Council Magazine. 24. 6. 2015. <http://www.voicecouncil.com/get-involved-in-a-circle-song/> (Letzter Zugriff am 13. 03. 2017).

Walser, Gerhard: Die Musik als Weltsprache. In: Badische Zeitung vom 05. 08. 2015. <http://www.badische-zeitung.de/emmingen/die-musik-als-weltsprache-109033543.html> (Letzter Zugriff am 06. 04. 2017).

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. Ein Diskurs mit Johann Gottfried Herder. In: Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation Heft 20/1994. www.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Letzter Zugriff am 17. 02. 2017).

Welsch, Wolfgang: Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Daroska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas/Machold, Claudia (Hg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung, Differenz in der Universität. Bielefeld 2010, S. 39–66. http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalit%C3%A4t.pdf (Letzter Zugriff am 18. 05. 2016).

Autorinnen und Autoren

Dr. Anja Bossen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam. 2009 promovierte sie mit einer Forschungsarbeit zur rhythmisch-musikalischen Unterstützung des Schriftspracherwerbs in multilingualen Lerngruppen. Von 2010–2013 leitete sie das Modellprojekt „Sprachförderung mit Musik und Bewegung“ im Auftrag der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft. Sie ist darüber hinaus in der Lehrerbildung tätig und hat zahlreiche Publikationen zum Thema „Sprachförderung und Sprachbildung mit Musik“ veröffentlicht.

Birk Budweis war Lehramtsstudierender mit dem Fach Musik an der Universität Potsdam und hat 2016 und 2017 in dem durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. geförderten Projekt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik mitgearbeitet.

Carolyn Ferchow Bereits in ihrer Kinder- und Jugendzeit hatte Carolyn Ferchow die Möglichkeit, an der Musikschule Bernburg Chorserfahrung im Kammerchor, geprägt von Chorreisen und Wettkämpfen, zu sammeln. Eine klassische Gesangsausbildung ermöglichte ihr, auch Soloerfahrungen auf der Bühne zu machen. Da sie in ihrer ersten Berufswahl als Tierärzthelferin keine Erfüllung fand, absolvierte sie von 2011–2013 ein Duales Studium „Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit“ an der Clara Hoffbauer Berufsakademie Potsdam. Von 2013–2014 arbeitete sie als Sozialpädagogin in der stationären Jugendhilfe und erhielt 2015 die Gelegenheit, als Sozial- und Musikpädagogin in der Frühpädagogik zu arbeiten.

Prof. Dr. Christiane Gerischer leitet seit 2010 den dualen praxisintegrierten Bachelorstudiengang „Musikpädagogik und Musikvermittlung in Sozialer Arbeit“ an der Fachhochschule Clara Hoffbauer Potsdam. Nach dem 1. Lehrerstaatsexamen 1980 an der TU Berlin war sie in der

Jugendsozialarbeit tätig. Ab 1983 studierte sie informell bei internationalen Perkussionisten aus Afrika, Kuba und Brasilien. Es folgten Auftritte und Lehrtätigkeit in brasilianischer Perkussion sowie ein Zweitstudium Vergleichende Musikwissenschaft an der FU Berlin. Bis 2003 promovierte sie mit einer computergestützten Rhythmusanalyse des baianischen Samba. Es folgten musikethnologische Lehraufträge an diversen deutschen Musikhochschulen und Universitäten. Von 2002 bis 2010 hat sie vor allem als freie Radiomusikjournalistin mit dem Schwerpunkt Weltmusik für Radio Multikulti (RBB), Dradio Kultur, SWR, HR, WDR, DLF gearbeitet.

Tina Höft war Lehramtsstudierende mit dem Fach Musik an der Universität Potsdam und hat sowohl an der internationalen Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ 2013 als auch 2016 und 2017 in dem durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. geförderten Projekt „Musikarbeit im Kontext von Inklusion, Integration und Partizipation“ mitgearbeitet.

Kathrin Peschel hat bis 2017 an der Universität Potsdam Lehramt für die Fächer Musik und Deutsch studiert. Parallel war sie bereits als Lehrerin an zwei Berliner Schulen tätig, u. a. unterrichtete sie Musik und Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache.

Jessica Platz absolvierte nach dem Abitur 2011 ein erziehungswissenschaftliches Studium (Bachelor of Arts) an der Universität Potsdam, das sie 2015 abschloss. Seit 2013 ist sie freie Mitarbeiterin im Jugendkultur- und Familienzentrum Lindenpark Potsdam. 2014 begann sie ihre Tätigkeit als Veranstaltungsmitglied für „Wortklänge“, einer musikalischen Veranstaltungsreihe für Jugendliche und junge Erwachsene in Potsdam.

Dr. Bianca Tänzer wurde bereits während ihres Besuchs einer Musikspezialklasse am späteren Landesgymnasium Musik in Wernigerode im Bereich Chorleitung ausgebildet. Sie absolvierte ein breit gefächertes Studium mit den Fächern Musikerziehung, Germanistik und Musikwissenschaft an der Universität Halle und promovierte anschließend zum Dr. phil. Neben ihrer Tätigkeit in der Kulturellen Bildung mit Schwerpunkt Musik an den Universitäten Halle und Jena sowie Lehraufträgen an der Alice-Salomon-Hochschule und an der Universität Potsdam war sie als Musikredakteurin für Radio DDR II sowie als Mit-

arbeiterin im Netzwerk Kultur und Inklusion tätig. Seit 1997 arbeitet sie als musikalische Leiterin mit dem Berliner Theater RambaZamba zusammen. Ihre Arbeit im Projekt „RambaZamba Celebrates Diversity“ wurde 2016 für den BKM-Preis Kulturelle Bildung nominiert.

Dr. Christin Tellisch studierte Lehramt für Gymnasium (Musik/Deutsch/Latein) an der Universität Potsdam sowie den weiterführenden Masterstudiengang „Childhood Studies and Children’s Rights“ an der Freien Universität in Berlin. Während des Studiums leistete Dr. Christin Tellisch drei Mal Entwicklungshilfe in einem Sozialwaisenhaus im peruanischen Bergurwald und absolvierte einen Studienaustausch an der chinesischen Musikuniversität in Nanjing. In ihrer Dissertation zum Thema „Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung“ führte sie wichtige Überlegungen beider Studiengänge – pädagogische Konzeptionen und kinderrechtliche Grundlagen sowie kindliche Entwicklungsprozesse – zusammen. Sie arbeitet aktiv in der Forschungsgruppe „INTAKT“ der Universität Potsdam und absolvierte studienbegleitend über sechs Jahre ein Ausbildungsprogramm der Stiftung der Deutschen Wirtschaft für „Führungskräfte in Schule“. Seit Januar 2013 leitet Dr. Christin Tellisch das Christliche Gymnasium Rudolf Stempel in Riesa/Sachsen.

Die zweiteilige Publikation „Musikarbeit im Kontext von Inklusion und Integration“ der Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik beinhaltet Erträge aus Veranstaltungen und Qualifikationsarbeiten mehrerer Jahre, die am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik der Universität Potsdam entstanden sind. Beide Bände enthalten neben theoretischen Beiträgen auch Beiträge aus Praxis und Ausbildung in verschiedenen Berufsfeldern, die das besondere Potenzial musikalischer Betätigung für Inklusion und Integration anhand von best-practise-Beispielen darstellen, und sind somit als umfassendes Studienmaterial konzipiert.

Der erste Band legt den Schwerpunkt auf die Dokumentation der am Lehrstuhl für Musikpädagogik und Musikdidaktik durchgeführten internationalen Fachtagung „Musik in sozialen Feldern und Inklusionskontexten“ sowie auf Qualifikationsarbeiten, die im Anschluss an die Tagung entstanden sind.

Die Veröffentlichung der vorliegenden Arbeits- und Forschungsergebnisse wurde durch die Unterstützung des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie des Landes Brandenburg und der Integrationsbeauftragten sowie durch die Universitätsgesellschaft Potsdam e. V. ermöglicht.

ISSN 1861-8529
ISBN 978-3-86956-411-1

